Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Houssaye. Jean:
Le triangle pédagogique / Jean Houssaye. Préf. de Daniel Hameline. - Berne; Francfort-s. Main; New York; Paris: Lang, 1988
(Théorie et pratiques de l'éducation scolaire / Jean Houssaye; 1)
(Exploration: Série pédagogie: histoire et pensée) ISBN 3-261-03827-6

1. Houssaye, Jean: Le triangle pédagogique. - 1988, 1992

Publié avec le concours de l'Académie suisse des sciences humaines

ISBN 3-261-03827-6
ISSN 0721-3700

© Peter Lang S.A.,
Editions scientifiques européennes,
Berne 1992

Tous droits réservés.
Réimpression ou reproduction interdite par n'importe quel procédé, notamment par microfilm, xérographie, microfiche, microcard, offset, etc.

Imprimé en Suisse

Jean Houssaye

Théorie et pratiques
de l'éducation scolaire (I)

Le triangle pédagogique

Préface de Daniel Hameline

2e édition

PETER LANG
Berne • Francfort-s. Main • New York • Vienne

Préface

Entrer en pédagogie ou l'état des lieux

Entrer en pédagogie, pour un praticien de l'éducation scolaire, n'est pas entrer en religion. Ce pourrait l'être. Tenir propos sur ce que l'on fait, n'est-ce pas toujours, par certain côté, vouer un culte ? Aux grandes figures tutélaires dont on autorisera son récit. Mais culte de soi, tout autant, et pas forcement idolâtre. Il n'est pas jusqu'à celui qui se proclame diabolique qui ne prenne rang dans une hagiographie paradoxale.

Et convenez que l'objet du propos, cette entreprise de former, d'instruire, d'éduquer a, de tout temps civilisé, — et plus encore au sein de la « société éducative » née de la modernité sans dieu ni maître, mais non point, tant s'en faut, sans foi ni loi —, donné lieu à une alchimie consécratoire. Parler l'éducation comme on dit la chose sacrée, c'est alors opérer la transmutation, horrifiante et lénifiante à la fois, de l'énigme au mystère. L'énigme se résout. Le mystère se célèbre.

Il y a là plus qu'une nuance sémantique. Ou tenons la nuance pour ce qu'elle est : le premier symptôme du vertige. Vertige ici proche de la terreur sacrée dont je ne sais si les technologies les plus frigides parviennent à la conjurer, lors même qu'elles font « comme si », avec une méritoire application...

Terribilis est locus iste... *Certes, le plus naïf est bien celui qui s'imaginerait sans dévotion. Faire l'instituteur, c'est contribuer à ce pourquoi d'identité des petits d'homme qui ne saurait être sans feu ni lieu. Et dire « feu » ici, — chacun le sait -, n'est pas évoquer l'incendie. C'est dire* focus. *Non* ignis. *C'est énoncer le « focal » : plan, distances, centration. C'est annoncer le « foyer » et, dès lors, reconnaître en quelque lieu que ce soit l'autel potentiel d'un dieu lare.*

Ce n'est pas l'un des moindres mérites de la pédagogie institutionnelle (cf. entre autres, Pain, 1980, Bézard et Troadec, 1979) que d'avoir manifesté le rôle « instituteur » de la symbolique des lieux en tout rapport éducatif. Des lieux appelés, par le fait même, à quelque devotio *puisque « voués » à marquer ce qui, salutaire-ment, sépare.* Terribilis, *certes... Mais, pour qu'elle ne se délite pas en un retour agglutinant de l'indifférenciation des hommes et des choses, « manifester » la dévotion, c'est d'abord la montrer du doigt et en démonter les machineries. Sans révérence. C'est se refuser à accorder crédit à ce promoteur immobilier de l'idéal que chacun porte en soi et qui déjà circonscrit votre regard au cadre qu'il vous trace dont il s'en va vantant les mérites dans l'infini. Consécration de l'immobile, et sa promotion assurément.*

Jean Houssaye connaît tout cela. Il n'entre pas dans la pédagogie comme on entre en religion. Mais refuser la dévotion, c'est se donner une morale. Et, posément, réclamer l'état des lieux. Des lieux, au bout du compte, assez médiocrement famés. Tenez : la classe, pour prendre un seul exemple, et la litanie de ses possessifs : ma classe, ta classe, sa classe, leurs classes (et, bien sûr, tous les jeux possibles de l'intonation) ; si rarement « notre » classe ; si souvent : « tu parles d'une classe ! ». Le mot à tout faire. Le « lieu commun », la fausse évidence apte à aveugler les regards les mieux intentionnés.

Sans doute est-ce alors faire acte de grande probité que de profaner le « lieu commun », d'y pénétrer en profane, comme quelqu'un qui, précisément, n'est pas dans le mystère, qu'« on » n'a pas tenu au courant et qui, dès lors, met les pieds dans le plat où on lui faisait brasser la soupe. Inconvenance. Convenons-en. Entrer en pédagogie, c'est, pour ne pas tomber en dévotion, mettre effectivement les pieds dans le plat. Et si le promoteur vous refuse l'état des lieux, entamez, motu proprio, *quelque chose comme un inventaire.*

Terribilis locus iste ? « *Pas terrible », dites plutôt... Le français populaire, dans son admirable litote, calme notre appétit de terreur. Et pourtant...*

Et pourtant l'inspection peut faire découvrir quelque cadavre dans le placard. Retour de l'épouvante ? Le film serait bien médiocre. Il s'agit de toute autre chose. Jean Houssaye, dans l'inventaire à double entrée qu'il nous propose, s'obstine, en breton plus entêté encore que le breton têtu du proverbe, à une approche soupçonneuse des lieux, les « lieux » de la pratique, la sienne, la nôtre, les « lieux communs » (et revoilà tes topoï, *ô Aristote !) de la théorie. Et il découvre effectivement* la place du mort.

Peut-être est-ce là, parmi tant d'aperçus judicieux et de constructions ingénieuses, l'un des apports les plus originaux de cette « thèse ». Car ce praticien soutient une thèse, une thèse « bien arrêtée » au sens où l'on désigne par ce qualificatif le terminus ad quem d'une vigoureuse turbulence de la pensée. Et par là, dans le concert général, l'entreprise de Houssaye interprète une partition singulière.

Situons-la à grands traits. Ecrits il y a déjà cinq ans, ces ouvrages ne datent pas, tant la production pédagogique de la décennie témoigne, en dépit d'heureuses particularités, d'une convergence impressionnante. Ainsi peut-on tenir pour une « vérité » admise désormais qu'aucune pratique du teaching* *ne peut mobiliser au même degré, ni même tenir intactes, l'ensemble des composantes potentielles d'une*

** Ce n'est pas sans hésiter que je me résigne à choisir le terme anglais. Ce n'est pas snobisme. Mais quand « enseigner » renvoie immanquablement aux dimensions étriquées de l'exposé oral,* Teaching *possède d'emblée une acception beaucoup plus large, recouvrant l'ensemble des pratiques, fort diverses, qui sont effectuables par un « enseignant ».*

situation pédagogique. L'inventaire de ces composantes révèle une stimulante complexité, invite à des combinatoires dont André de Peretti (1987), en bon ingénieur en chef des manufactures, a montré qu'elles offrent à l'imagination des enseignants, non l'échappée incontrôlée du délire ni la stérilité de l'utopie, mais la chance d'une inventive au quotidien. Une rapide, et forcément lacunaire, revue de littérature témoigne que les perspectives ouvertes par Allai, Cardinet, Perrenoud et leurs collaborateurs (1979) et poursuivies, selon leur génie propre et leurs angles d'attaque particuliers, par La Garanderie (1980), Not (1980), Maccario (1982), Delorme (1982), Moyne (1982, 1983), Giordan(1982), Lerbet (1984), Meirieu (1984, 1985), Arnaud et Broyer (1985), Legrand (1986), Bouvier et coll. (1987), Gillet (1987), etc. constituent bien le nouvel état des lieux *du* teaching.

Ainsi s'effectue une reconstitution, à la fois diversifiée et convergente, du « paysage » de l'éducation scolaire, alors que se multiplient, sans vergogne, les « ateliers », officiels ou semi-clandestins, où se fabriquent, se testent, s'échangent des outils *au service des apprentissages (cf., par ex., CEPEC, 1987;* Cahiers pédagogiques, *1987, sans oublier l'énorme production des centres et instituts de recherche comme l'I.N.R.P., l'I.R.D.P. en Suisse romande, le Service de la recherche pédagogique à Genève, etc.). On parle volontiers d'« outils ». Retour de la métaphore artisanale et bricoleuse, au dépens de l'horticole ou de l'ascensionnelle.*

Restons tout au moins floral quand le lexique l'impose : au ras des pâquerettes,, il s'en fabrique des choses. Et on les fabrique sans prétention, ce qui signifie qu'on y croit sans, pour autant, « se croire ». Santé de la pédagogie scolaire, dès lors que le système n'est pas figé, que la « prédiction » ne se donne pas pour extra-lucide, que la complexité, dont Imbert (1986) se fait l'avocat convaincant, loin d'être dénoncée comme un obstacle, est reconnue et investie comme le « lieu » même de toute ressource.

L'évocation de cette vitalité ne peut cependant m'empêcher d'écrire qu'il reste qu'entrer vraiment *en pédagogie, c'est identifier la place du mort. Mais attention ici au contresens latent. Le propos de Houssaye n'est pas de nous convoquer dans le box des accusés pour nous faire endosser la culpabilité de l'assassinat de tous nos petits Mozarts. Houssaye n'est pas un pathétique. C'est un calculateur. Sa métaphore est celle du bridge, un bridge à trois partenaires dont l'un devra faire le mort. Et l'histoire qu'il retrace, à travers son propre jeu, fidèle reflet de l'évolution du jeu commun, c'est l'histoire d'une pensée de l'éducation qui doit se déprendre de l'alternative trop simple : ou ressusciter le défunt, ou désinformer sur son décès.*

L'une comme l'autre attitude fait montre d'une même inintelligence. Se donner l'intelligence du teaching, c'est fouiner dans le placard et exhiber le mort. Car ils sont trois en cause. Tout le monde, d'ailleurs, est à même de réciter le catéchisme de cette trinité pédagogique et d'en esquisser la triangulation : élève, enseignant, savoir. Jusque là, rien que de très banal, au point même d'en être inquiétant. Ce

que Jean Houssaye montre, tant dans l'institution des pratiques que dans la constitution des théories de l'éducation scolaire, c'est que la scène est toujours et immanquablement interprétée, au double sens de ce mot, non point du tout suivant la règle des trois unités, mais suivant celle du tiers exclu.

Ainsi l'attachement préférentiel de l'enseignant au savoir « mortifie » l'élève. Ainsi l'insistance sur le couplage élève-savoir appelle un effacement du professeur qui peut se révéler suicidaire. Quant à la sacralisation de la relation maître-élève, elle a pour corollaire quasi-imparable la dépréciation mortifier du savoir. Sur ce dernier point, Houssaye a bien retenu la leçon de Snyders (cf. 1975).

L'effet que peut alors rechercher une combinatoire moins sommairement dualiste, c'est, — si l'on peut aller jusqu'à contredire l'absurde par l'absurde —, que l'inévitable mort soit le moins mort possible. Ou, pour parler plus raisonnablement: qu'à une logique d'exclusion se substitue une logique de combinaison. D'où un certain éloge du pluriel.

Certes ce bref raccourci prend les risques de présenter la pensée de Jean Houssaye de façon un peu caricaturale. Mais, après tout, lisez son œuvre, ces deux volumes où l'érudition vraie s'accoquine avec une perspicacité moqueuse. Mais de ce persiflage, dont les inter-titres sont autant d'annonces alléchantes, nous ne serons pas dupes : il est pudeur d'abord, refus salubre du pathos et de l'objurgation. Comme tout novateur, Houssaye est un indigné. Mais il sait l'inanité aussi bien de la vitupération que de la jérémiade. Beaucoup plus payante, — mais, au bout du compte, beaucoup plus exigeante —, est l'implacable poursuite du travail du calculateur. Je crois bien qu'en pédagogie, — et sans doute pour un certain temps —, le sourire du calculateur, *tout énigmatique qu'il soit entre Léonard et Machiavel, éclaire le nouveau visage de l'humaniste.*

Mais ajoutons aussitôt, par une facétie étymologiste qu'on voudra bien me pardonner, que le calculateur, c'est d'abord celui qui a perçu que ça clochait et qu'il y avait un « petit caillou » dans la sandale. En ce sens, un « calcul » est chose qui se soigne, s'extirpe, se dissout ou se supporte. Mais, en tout état de cause, c'est chose que l'on identifie. *Et puisque la métonymie nous fait dire aujourd'hui l'opération sous la dénomination oubliée de l'objet, proposons l'aphorisme : calcul identifié, calcul avoué. N'ajoutons surtout pas « calcul pardonné » : d'une part, il n'y pas « lieu »; d'autre part, c'est le calculateur qui est le confesseur...*

*Faire de la pédagogie, quand il s'agit de mettre à distance afin de la mieux saisir sa propre pratique éducative, c'est entrer dans les machineries de /'*aveu.

Mais cet aveu n'est point celui que l'on extorque, dont quelque triste corbeau revient honteux et confus. Ici, avouer, ce n'est pas revenir, mais prévenir. S'il faut emprunter au bestiaire de la fable, évoquons plutôt le renard. Modeste par calcul, calculateur par nécessité autant que par jeu, voyez-le qui confesse sa ruse, et qui la confesse sans remord.

Entamons l'éloge du renard et parons-le des vertus qu'il mérite, celle du confesseur. *Puisque nous ne sommes plus à une pédanterie près, convoquons le latin une fois encore, ce qui permet de conjoindre désuétude et provocation.* Confiteor, *ce n'est pas d'abord se déclarer contrits. D'ailleurs est-il éducation sans ruse, et ruse légitime? Dans la nomenclature des vertus héroïques, dont la consultation ne manque pas d'être instructive, le « confesseur » est celui qui, en présence du peuple, convient de ce qu'il a fait. Il reconnaît publiquement qu'il y est pour quelque chose dans la mesure même où il n'y est pour rien.* Non nobis, Domine, sed nomine tuo da gloriam. *Ruse de l'abnégation, abnégation de la ruse ? C'est mon affaire, certes, je l'avoue, et elle me tient à cœur. Mais, en définitive, — et Dieu merci —, pas question d'en tirer gloire. Il y aurait là non seulement fatuité, mais manque de goût, ce qui est beaucoup plus grave parce que s'y révèle l'inintelligence des choses.*

Le « confesseur » témoigne de la manière dont il a conjugué la confiance et la méfiance, le crédit et le discrédit. Il conte la manière dont il s'est défait de la crédulité comme de l'incrédulité pour assurer l'instruction. La sienne d'abord, et non sans payer le prix. Celle du dossier ensuite, dont il a versé, minute après minute, toutes les pièces. Le confesseur, dans la typologie de l'héroïcité, est celui qui a tout versé, au dossier, sauf son sang. Ce dernier versement le changerait de catégorie et ferait de lui un « martyr ». Le martyr renonce à faire de la ruse vertu. Sans doute est-ce par là qu'il n'est point pédagogue.

Notre commun ami, le si regretté Didier-Jacques Piveteau, aimait à rappeler, avec son humour habituel, que Saint-Cassien eût le singulier privilège d'entrer dans la légende assassiné par ses propres élèves à l'aide des outils de leurs apprentissages (cf. 1979). Le maître n'entre dans la légende qu'en se faisant sortir par ses disciples. Ultima ratio, *certes, de l'éducation bien comprise, commente en substance Piveteau. Mais ainsi proprement sorti, le martyr peut être légitimement statufié, figure emblématique qui n 'attend effectivement plus que sa légende.*

L'héroïcité du martyr tient à l'exemplarité d'une constance, en rigueur de terme « momentanée » : celle du « dernier moment ». Et si verba *il y a, c'est* ultima *qui les qualifie. Le coup fait, pas question de jouer les prolongations, ce qui arrange tout le monde, et d'abord les adhérents. Seul l'opéra italien, parce que le dimension du temps y est de l'ordre du lyrique, se donne la convention de conférer à ses mourants le privilège de faire suspendre au temps son vol afin que nulle parole ne se perde. Mourir devient l'une des modalités du* bel canto.

L'ennui c'est que mourir n'est plus alors une destinée mais un emploi. Un emploi de théâtre. Un emploi prisé sur le théâtre éducatif. Patrice Ranjart a analysé récemment (1984) avec acuité et de manière fort instructive, le penchant des professeurs à se manifester en martyrs. S'auto-proclamer persécuté n'est pas la moindre manière de faire société avec autrui et de tenir à ses côtés une place fort voyante. Encombrer la place n 'est pas une ruse quand on s'y paralyse soi-même en

y *paralysant les autres. Et l'héroïcité n'est plus que d'apparence. Le martyr n'est utile que mort. Et mort, — il n'a plus le temps de faire le pédagogue. Voilà pourquoi,* mutatis mutandis *et toute irrévérence gardée, j'ai cherché du côté du confes-*$_{seur>}$ *— et de préférence « non pontife » —, l'emploi de celui à qui le temps est accordé et qui le prend, de tenter de comprendre ce qu'il fabrique. J'aime cette dernière expression. Je l'ai déjà maintes fois utilisée et commentée, au risque de me montrer peu créatif. Mais je reste fasciné par cette question, avec son amphibologie si parlante : en définitive, qu'est-ce que les enseignants peuvent bien fabriquer dans les écoles ?*

Houssaye, à son tour, après bien d'autres, s'essaye à la réponse. A sa *réponse. Mais le récit de vie n'est qu'anecdote, et anecdote complaisante, s'il ne s'étaye de deux autres démarches où gît sa légitimité intellectuelle : s'instruire et instruire. Dans l'un et l'autre cas, se trouve dépassée l'illusion solipsiste. Mais à cette double condition seulement.*

Une pratique qui n'est pas construite en théorie est une théorie qui s'ignore, c'est-à-dire n'importe quoi sauf une « expérience ». Certes la théorie peut pervertir la pratique, la construction peut se réduire à échafauder misérablement des lieux communs trop facilement habitables pour n'être pas suspects. C'est le risque. Jean Houssaye sait qu'il le court. Mais il sait aussi que le remède à la systématique, quand elle risque de déraper dans le délire, réside dans un surcroît de systématique et non dans le repli sur l'anecdote. Il sait tout autant les facilités de cette dernière, dont celle de régler des comptes au moindre coût. Mais le remède à la médiocrité de l'anecdote est d'aller jusqu'au bout de l'anecdote et d'y faire l'apprentissage qu'à la merci d'un « détail » ignoré (mais non point de docte ignorance), toute lecture des « faits » est de condition précaire.

Et qui pourrait prétendre que la précarité n'est pas la constante de toute pensée de l'éducation ? Mince consolation, me direz-vous. Mais je n'attends pas de Houssaye qu'il me console. J'attends qu'il m'instruise. Et ce n'est pas peu attendre.

Genève, 1er Mai 1987 Daniel HAMELINE

ALLAL (L.), CARDINET (J.), PERRENOUD (P.) — *L'évaluation formative dans un enseignement différencié,* Berne, Peter Lang, 1979. ARNAUD (P.), BROYER (G.) et al. — *La psychopédagogie des activités physiques et sportives,*Toulouse, Privât, 1985.
BEZARD (J.M.), TROADEC (G.) — *Pédagogie institutionnelle et formation d'adultes,* thèse de 3e cycle, Université de Paris-Nanterre, 1979. BOUVIER (A.) et al. — *Didactique des mathématiques, le dire et le faire,* Paris, Cedic-Nathan, 1986.
Cahiers pédagogiques (Les) — *Différencier la pédagogie : des objectifs à l'aide individualisée,* Paris, hors-série, 1987.
Cepec — *Evaluer autrement, former autrement,* Paris, Editions ESF, 1987.
DELORME (C.) — *De l'animation pédagogique à la recherche-action,* Lyon, Chronique sociale, 1982.
GILLET (P.) — *Pour une pédagogique,* Paris, Presses universitaires de France, 1987.
GIORDAN (A.) et Alii. — *Journées internationales sur l'éducation scientifique. — Quels types de recherches pour rénover l'éducation des sciences,* Paris, Université de Paris 7, 1983. IMBERT (F.) — *Pour une praxis pédagogique,* Vigneux, Editions Matrice,
1985.
LA GARANDERIE (A. de) — *Les profils pédagogiques,* Paris, Editions du Centurion, 1980.
LEGRAND (L.) — *La différenciation pédagogique,* Paris, Scarabée-Cemea, 1986.
LERBET (G.) — *Approche systémique et production de savoir,* Paris, Editions universitaires, 1984.
MACCARIO (B.) — *Théorie et pratique de l'évaluation dans les activités physiques et sportives,* Paris, Vigo, 1982.
MEIRIEU (P.) —*Apprendre engroupe* (2 vol.), Lyon, Chronique sociale, 1984.
MEIRIEU (P.) — *L'école: mode d'emploi,* Paris, Editions ESF, 1985. MOYNE (A.) — *Le travail autonom4,* Paris, Editions Fleurus, 1982. MOYNE (A.) — *Le tutorat,* Paris, Editions Fleurus, 1983. NOT (L.) — *Les pédagogies de la connaissance,* Toulouse, Privât, 1980. PAIN (J.) — *Pédagogie institutionnelle et formation,* Vauréal, Micropolis, 1980. PERETTI (A. de) — *Pour une école plurielle,* Paris, Larousse, 1987. PIVETEAU (D.J.) — Enseigner : vocation ou martyre ?, in *Le sujet de l'éducation* (coll.), Paris, Beauchesne, 1979, pp. 149-165.
RANJART (P.) — *Les enseignants persécutés,* Paris, Robert Jauze, 1984.
SNYDERS (G.) — *Où vont les pédagogies non-directives,* Paris, Presses universitaires de France, 3e éd. 1975.

Introduction

Nous sommes malade, malade de la maladie de l'école. Tout autant parce que, étant enseignant, nous sommes atteint des maux de l'école que parce que, en tant que pédagogue et attaché aux sciences de l'éducation, ça nous rend malade de voir l'école dans un tel état. Dans un article récent (1978, pp. 48 à 52), J. PIVETEAU avait, au-delà de la provocation, posé la question : *« Faut-il encore aller à l'école ? »* Et de noter qu'alors qu'auparavant par exemple la rentrée scolaire était un rite social fondamental et intégré, aujourd'hui c'est l'occasion de manifester que l'école est d'abord un lieu de conflits. Autrement dit, l'école n'a plus seulement des problèmes, elle est un problème. L'école est malade. Quels en sont les symptômes? Les programmes, démentiels ou squelettiques, les méthodes, désuètes ou révolutionnaires, les structures, sélectives ou démagogiques, les élèves, scolaires ou peu doués, les professeurs, moins dévoués ou mal formés, l'environnement, trop riche en informations ou trop pauvre intellectuellement....

On pourrait croire alors que la maladie de l'école est fonctionnelle : elle semble obèse sur certains points, avoir des difficultés de circulation sur d'autres aspects, menacée de paralysie enfin pour le reste. En ce cas, il suffit de lui appliquer quelques remèdes spécifiques, quitte à attendre le médicament miracle au cas où les placebos se révéleraient insuffisants. Mais, selon J. PIVETEAU la maladie de l'école est d'un autre ordre : elle *« est comme nous tous : au bord de la schizophrénie, c'est-à-dire de cet écartèlement qui provient d'impératifs contradictoires, qu'on essaie de concilier et qui, petit à petit, nous minent et nous détruisent »* (p. 49).

l'école écartelée

Prenons quelques-unes de ces contradictions à l'origine du mal de l'école. La première peut être relevée dans les exigences que l'on a vis-à-vis d'elle : l'école doit être tout à la fois un lieu d'unification du tissu social et un lieu d'attention particulière aux différences des élèves (individualités, possibilités, singularités, rythmes, etc.). Force est de constater qu'en dépit de l'attention portée par les professeurs à chaque élève, qu'en dépit des réformes de structures voulant briser l'inégalité, l'école reste bel et bien, certains diraient même plus que jamais, un

foyer de ségrégation. La seconde contradiction fait très souvent perdre le nord à l'école car on lui demande à la fois d'être le lieu de transmission de la culture et le lieu de préparation à la profession. L'époque où la culture était vécue d'emblée comme l'antichambre de la vie professionnelle est bien révolue ; alors, quelle direction prendre ? comment ne pas tourner en rond rapidement ? La troisième contradiction vient de ce que l'école n'a pas les moyens de sa fin qui est d'être un agent de libération ; comment des structures aliénantes pourraient-elles créer des êtres libres, autonomes, responsables, capables d'initiatives? On pourrait encore trouver bien d'autres contradictions, telle le retrait de fait de la vie et l'exigence parallèle d'ouverture ; restons-en là cependant : carrefour de contradictions, nœud de lieux si dissemblables, comment l'école pourrait-elle ne pas être malade ?

La conséquence, c'est qu'à l'école chacun, élèves et maîtres, est malade du désir, malade du savoir, malade du désir de savoir. Insistons un peu sur ce point car il explique des dysfonctionnements importants pour qui vit quotidiennement dans cet univers scolaire. Tant les jeunes que les professeurs n'arrivent plus à se structurer, à se constituer car ils ne réussissent pas à rentrer dans la Loi, dans l'acceptation d'un principe externe dans lequel ils puissent se reconnaître. Tout se passe comme si ce qui était proposé à leur investissement n'était plus crédible ; or, si l'on se réfère à la constitution de l'enfant (suppression du corps morcelé, acceptation de la non-symbiose avec la mère) qui, pour se former, doit rentrer dans le désir de la mère et refuser son désir initial (acceptation du père, de la Loi), il n'est pas étonnant que les usagers du système scolaire y éprouvent un tel sentiment d'étrangeté, une telle impression d'irréalité. On pourrait certes estimer que l'enseignant, lui au moins, a la possibilité de s'investir sur son savoir et par là de trouver sa raison d'être, mais précisément c'est là une de ses zones critiques : concurrencé ne serait-ce que par l'école parallèle, il met en cause son propre savoir, et par là son propre désir, sans parler de son statut de détenteur du savoir. Son savoir est récusé par les élèves qui ne font plus de lui, de son savoir, l'objet de leur désir ; par là même, le corps à corps éducatif, le rapport de désir constitutif du champ pédagogique n'est plus possible ; les problèmes actuels de l'enseignement en sont un signe.

malade du désir du savoir

Qui plus est, dans la relation maître-élèves, on pourrait en arriver à croire qu'il faut toujours un malade. Lorsque le professeur, de mathématiques par exemple, est assuré de son savoir, c'est-à-dire lorsque ce savoir est effectivement reconnu socialement et qu'il est désiré par les élèves, il semble que ce soient les élèves qui en tombent malades (démissionnaires). Lorsqu'au contraire le professeur, de philosophie par exemple, n'est plus assuré de son savoir, c'est-à-dire lorsqu'il ne sait plus quoi transmettre et que les élèves ne manifestent que de

l'inappétence, c'est l'enseignant qui succombe, obligé de retrouver autrement le désir des élèves ou d'imposer son désir (contrainte, séduction, endoctrinement, etc.), sommé de retrouver en quelques sorte un nouveau savoir où son désir puisse se satisfaire. Mais, que ce soit dans l'un ou l'autre cas, le dysfonctionnement est patent car le système secrète toujours un malade. La pédagogie institutionnelle est d'ailleurs peut-être un signe de cette maladie fondamentale : le remède ne précède pas le mal, la réponse ne surgit qu'après la question... Cette pédagogie prend acte de l'impossible identification à la Loi : elle engendre le désir de créer des lois contre la Loi, de laisser les désirs entrer sous leurs lois. Certes il se peut qu'il ne s'agisse là que d'un retour du refoulé, que d'un retour de l'instinct de mort à la symbiose initiale, vers l'en-deça de la Loi. Mais, même dans ce cas, ce qui est à remettre en cause, c'est que l'institution scolaire, du fait de sa maladie, ne laisse de perspectives que dans la régression. Par conséquent, gardons la révolte comme un signe et comme une promesse, même si le sort de toute révolte est aussi de vouloir créer un monde idyllique, de rechercher ce paradis perdu définitivement, de court-circuiter le savoir pour aller au plaisir (ou à son affirmation).

Pourtant, plaisir et bonheur ne s'identifient pas : si le savoir permet d'accéder au bonheur, l'un et l'autre peuvent s'identifier. Mais, dans la crise actuelle, l'école est malade de cette déconnexion. Par le fait même, l'enseignant est remis en cause dans sa fonction « érotique » : il n'a plus le savoir, il n'est plus le bonheur. Comment réparer une telle dévalorisation de sa parole ? Comment réparer le préjudice que sa parole a subi ? Soit en somatisant, soit en innovant, quand ce n'est pas les deux à la fois. Ces deux processus, à la fois « drop in » et « drop out », apparaissent donc ainsi comme des éléments de la maladie de l'école. Et nous verrons par la suite que nous choisirons, au moins apparemment, la seconde solution, poussé par une nouvelle quête d'on ne sait quel Graal, médecin alchimiste des pratiques pédagogiques. L'école est malade, il faut donc innover. Mais les cures proposées doivent éviter deux types de psychoses au niveau du savoir, la paranoïaque et la schizophrénique. Dans la première, l'enseignant se recroqueville sur son savoir, il s'en persuade ; il s'identifie à la vérité, sa parole contient la Loi ; le tiers est définitivement exclu, comme gommé du champ pédagogique. Dans le second, c'est la Loi, la référence à la Loi qui disparaissent ; le langage se mue en fantasme, il ne traduit plus, il n'est plus ordonné. L'enseignant se doit d'être à la fois père et mère mais, précisément, un tel investissement et une telle symbolique ne fonctionnent plus car les élèves ne reconnaissent plus l'institution, et le maître qui la représente, comme mère, de même qu'ils ne voient plus dans le professeur un père, ne serait-ce que parce que le savoir qu'il doit apporter est aujourd'hui fourni par d'autres.

Toute pédagogie peut être considérée comme une tentative de recréer, selon ses modalités propres, un milieu fusionne! et comme une tentation d'exclure tout ce qui menace ce milieu d'indistinction. Cette tentation et cette tentative sont

vouées à l'échec à partir du moment où elles s'inscrivent dans un champ pédagogique ; alors une transformation s'avère indispensable pour passer du désir de la fusion à la prise en compte de la réalité d'un tiers que l'on tend à maintenir dans une présence-absence, à moins qu'il ne réussisse à s'imposer autrement et à signifier brutalement l'impossibilité de sa disparition. En fonction de cela, nous problématiserons (chapitre 1) toute pédagogie et le champ éducatif comme un jeu de la volonté de fusion d'une dualité face à l'exclusion à la fois impossible et nécessaire d'un tiers. Cette triangulation dissymétrique résume pour nous la pédagogie et les pédagogies. En ce sens, toute pédagogie est habitée par un vouloir de l'impossible qu'est ce vouloir duel fusionne! ; le tiers est la marque de sa finitude, de son incomplétude radicale et, par là même, la condition de son existence et de son fonctionnement. Existence et médiocrité vont de pair. Mais ceci ne peut être considéré comme une maladie de l'école, bien au contraire ; là est son caractère sain. Par contre, les réponses données à cette maladie de l'école relevée plus haut peuvent à leur tour être malsaines, précisément parce qu'elles ne tiennent pas compte de cette structure essentielle du champ pédagogique. J. PIVETEAU, dans l'article déjà cité (1978), en relève trois : l'utopie, la révolte, l'attente messianique.

Rêver d'une utopie tellement parfaite qu'elle nécessite une sortie du réel, une non-inscription dans l'hic et nunc, telle est la pathologie de l'utopie ; certes, alors, les contraintes présentes sont abolies, les contradictions résolues, les obstacles levés, les impossibilités rayées à jamais, mais le problème de ce paradis, c'est qu'il se situe avant ou après et dans tous les cas toujours ailleurs ; l'enseignant dans sa classe, confronté au quotidien, ne peut abolir ainsi magiquement la réalité. La révolte, pour sa part, consiste à nier dans l'immédiat les contradictions vécues par la fête, la rupture : nier les contraintes équivaut à les abolir, parler remplace agir, le symbole est censé engendrer la réalité. Malheureusement, une telle attitude, magique elle aussi, exorcisme de l'impuissance, si elle exprime bien les troubles d'une conscience qui cherche à échapper à un enfermement et à un déchirement, ne fait que nier sauvagement ces états, elle ne les résout pas. Le messianisme, enfin, se définit ici par une abdication de la réflexion et de l'action pour attendre la solution d'une instance supérieure, douée de savoir ou de pouvoir, qui résoudra les difficultés ; à chacun son messie : pour les uns, le ministre de l'éducation, l'actuel ou le prochain, peu importe, doit faire les miracles; pour les autres, les mouvements pédagogiques novateurs, appliqués partout et à tous, permettront de retrouver l'état de grâce. Or, ces trois réponses sont malades de la maladie de l'école, ce qui ne signifie pas qu'elles ne soient pas symptomatiques et qu'en elles-mêmes elles n'aient pas de valeur. Mais nous ne pouvons les adopter car elles entretiennent la maladie de l'école ; en ce sens elles ne sont que des culs-de-sac. Quelle voie choisir ? Com-

ment guérir l'école et guérir de l'école ? comment repenser les fonctions confiées actuellement à l'école, gardiennage, instruction, éducation, socialisation, préparation à la vie professionnelle? En tant qu'enseignant quotidien, nous n'avons guère le choix : nous refusons le remède miracle, l'abandon irrémédiable ou la négation de la maladie ; il ne nous reste qu'à essayer de changer quelque chose là où nous sommes, qu'à modifier réellement, concrètement, petitement, le champ pédagogique. Autrement dit, nous sommes d'abord un praticien, un praticien de Pacte pédagogique et par là un praticien de l'innovation pédagogique. « Que faire ? » revient à « comment innover ? » si l'on situe cette innovation dans l'immédiat, dans l'ici et maintenant d'un « petit prof », et d'un petit prof de philosophie pour notre part.

ne pas trop comprendre pour innover

II nous faut donc comprendre, mais pas trop cependant, aurions-nous tendance à dire scandaleusement. Tout au moins : pas trop avant d'agir. Car le praticien, s'il part bien d'intuitions et de convictions mobilisatrices comprend souvent davantage après qu'avant. Certes toute démarche de connaissance est de ce type, à la différence que bien des démarches s'acharnent surtout à bâtir des armatures conceptuelles préalablement à l'action et en arrivent parfois à verser dans les

trois pathologies que nous venons de présenter. Chez nous, c'est la nécessité de l'action qui prime car nous sommes directement atteint par la maladie de l'école. Et nous ne voulons pas mourir, et nous ne voulons pas qu'elle meure. Nous cherchons à redonner de la vie à l'école, à revivre dans l'école. La vie est un phénomène d'auto-production permanente qui a besoin d'un désordre quotidien qui lui permette d'exister dans un équilibre instable mais dynamique ; elle est donc un processus d'auto-organisation permanente qui a besoin d'un environnement. La vie est ainsi l'inverse de la machine, du système clos qui va nécessairement vers l'entropie, c'est-à-dire l'auto-destruction, faute de pouvoir se régénérer puisque chaque élément a une place fixe et fonctionne comme tel. Elle se nourrit de ce qui fait sa désintégration ; c'est ce qui lui sert à aller plus loin. Ainsi l'institué, pour survivre, a besoin de l'instituant mais ce dernier meurt lorsqu'il devient soit de l'institué soit trop institué. Justement, le problème actuel de l'école, c'est que, figé par les contradictions, tout y fonctionne comme de l'institué, tant et si bien que le système scolaire, et donc le système social qui le soutient et en vit, produit de l'entropie, s'auto-détruit. C'est une machine où chaque chose est à la fois très bien définie au départ et enserrée dans des fonctions contraires, si bien que lorsqu'un élément grippe, et nous avons vu que c'était le cas sous bien des aspects, le moteur semble cassé et inutilisable.

Un organisme malade est un organisme qui devient machinal au lieu de fonctionner comme un système de mobilité permanente, il se fige dans une répétition destructrice ; au lieu de se nourrir de ses forces de désordre en qui il trouve des

significations, il se désagrège sous leurs poussées devenues folles. Les contradictions ne sont donc pas un mal en elles-mêmes, elles ne le sont que lorsqu'elles enclenchent un processus de mort, quand elles ne sont plus utilisées pour créer de l'équilibre, cette tension dynamique entre des forces contraires, ce mouvement instituant qui ne peut s'arrêter. Maintenir et redonner la vie à l'école doit tenir compte de ce processus ; il y a là pour nous nécessité de l'innovation renouvelée dans le champ pédagogique. Toute pédagogie recherche ce mouvement vital de déstructuration et de restructuration. Pourquoi agir ? pourquoi essayer? pourquoi innover? Pour enrayer le processus de mort à l'œuvre dans l'école figée dans une certaine pédagogie, épuisée par une pédagogie qui ne trouve plus les moyens de son propre dépassement. C'est contre cette pédagogie (cf. chapitre 2) que nous voulons redonner un souffle, et un souffle de vie, au champ pédagogique, à l'univers scolaire. La machine scolaire est malade, elle engendre la mort ; accepter la place qu'elle nous fixe revient à s'empoisonner au fur et à mesure jusqu'à ne plus fonctionner que mécaniquement. Refuser le rôle assigné, loin de bloquer la machine, c'est lui redonner une chance d'inverser le processus et tendre à passer de la matière à la vie, à retrouver la fonction vitale fondamentale que doit être toute éducation, à refuser le clos pour se nourrir de l'ouvert. Dans notre situation, nous ne voyons pas d'autre choix susceptible de nous faire vivre dans le réel et dans le quotidien de notre activité professionnelle. Qui plus est, le style de ce travail est lui-même fonction de ce choix, et il en est la conséquence. Avoir pris connaissance de cet enracinement et de cette conviction permettra, nous l'espérons, de mieux comprendre (de mieux accepter ?) la manière de ce livre et de son comparse (J. HOUSSAYE — 1987).

nous n'en sommes pas

Dans l'ensemble des productions pouvant prétendre au doux nom de recherche, on peut repérer plusieurs tendances dominantes pour le domaine du savoir qui est le nôtre. La première, la plus reconnue, est d'emblée considérée comme scientifique ; elle est le fait de chercheurs professionnels qui trouvent leur identité, leur reconnaissance et leur outillage dans les habitudes, récentes au demeurant, scientifico-positives des sciences de l'éducation. Or nous ne sommes qu'un praticien professionnel et, à ce titre, si l'on suit la logique même de ce modèle théorique le plus souvent expérimental, nous ne pouvons entrer dans cette catégorie car elle pose en principe sacré de base que la pratique et la recherche doivent être deux démarches différentes, même si elles sont complémentaires (à condition que la pratique soit au service de la recherche...) et que le sujet et l'objet de la connaissance doivent être radicalement distincts. Le moins que l'on puisse dire, c'est que, comme on le verra, de telles séparations ne sont guère pertinentes chez nous. De plus, l'appartenance à ce modèle suppose que l'on mette en œuvre quelques mots-clés : hypothèses, tableaux, X 2, variance, écart-type, etc. Rien de tel dans ce travail : la partie statistique sera extrêmement succincte ;

notre problématique (chapitre 1) ne fonctionne pas réellement aux hypothèses, ne serait-ce que parce que nous ne cherchons pas à démontrer l'inverse de ce que nous avançons (le praticien, du fait même de sa place, ne peut fonctionner de cette façon, même si « l'esprit scientifique » doit en souffrir). En conséquence, au risque de nous voir refuser une réputation de sérieux, et la considération qui en découle, nous reconnaissons que notre fonctionnement n'est pas de cet ordre.

Pouvons-nous alors bénéficier de la réputation de sérieux que s'est acquise au fur et à mesure, contre la première tendance et toujours avec un brin de nostalgie, la dimension clinique ? Il y aurait certes là une considération non négligeable dont nous pourrions bénéficier, prétendant réunir dans une heureuse synthèse les vertus du saltimbanque et celles du géomètre, protégé par le parapluie de grands noms qui ne font rougir personne. A voir. Certes, face à cette maladie de l'école que nous avons repérée, la méthode serait tout à fait au diapason puisque le domaine clinique comprend toute institution en consultation dans lequel on s'occupe à titre thérapeutique ou prophylactique de sujets malades, fragiles ou inadaptés. Un savoir clinique est donc un savoir qui se fait près du lit des malades, sur le sujet lui-même, et non dans des livres et par la théorie. A ce titre, notre fonctionnement paraît relever de ce type en ce qu'il réintroduit le praticien comme tel. Autant la méthode expérimentale est métrique, systématique, comparative et pratiqués autant que possible en laboratoire, autant la méthode clinique est qualificative, monographique et pratiquée sur le terrain, tous aspects que nous pouvons reprendre à notre compte. Nous nous efforçons d'explorer les conduites et les représentations d'un groupe de sujets en face d'une situation concrète, d'en saisir le sens en nous plaçant et dans la perspective de l'observateur et dans celle des acteurs et de leur vécu. Nous ne serons jamais dans une situation artificielle aux variables contrôlées et isolées du milieu ambiant, nous ne serons jamais dans une approche segmentaire et intemporelle, nous ne pourrons jamais établir des épreuves ou des situations standardisées dont nous serions le témoin objectif.

Par conséquent, nous pourrions très bien nous retrouver dans cette définition de la tendance clinique donnée par R. BARBIER : elle a pour *« objet d'intervenir dans un milieu humain afin de permettre aux personnes et aux groupes qui le composent de prendre conscience de leur situation, individuelle ou collective, dans la perspective d'un changement en profondeur »* (1977, p. 14). Certes, on pourrait reprocher à un tel énoncé de faire primer l'aspect interprétation sur l'aspect intervention, et donc de réduire les distances entre consultant et consulté ; et il est vrai que la psychologie clinique est plus centrée sur l'écoute que sur l'action, même si le but est le même fondamentalement, au moins à un premier niveau. En fait, si nous sommes plus proche de la méthode clinique que de la méthode expérimentale, on peut aussi estimer qu'à l'intérieur de la tendance clinique nous relevons plutôt de ce que l'on appelle la recherche-action (cf. chapitre 3). Laissons de côté la querelle entre les divers mouvements pour établir si cette

dernière pratique peut être effectivement considérée comme clinique ou si elle est autre, car elle n'apporterait rien à notre propos (J. ARDOINO, 1980, pp. 16 à 34 ; C. DELORME, 1981, pp. 202 à 235). Reprenons plutôt les éléments déterminants de cette méthode : elle prétend allier l'action et la réflexion chez les mêmes personnes, la recherche sur le terrain et l'action de changement d'ordre psycho-social, la résolution des préoccupations pratiques des personnes et le développement des sciences sociales. Toutes choses que nous reconnaissons comme fondamentales dans notre propre démarche. Il semble bien que ce soit la prise de conscience du rôle social de la science, de ses rapports avec le pouvoir tout autant que son incapacité à résoudre les problèmes sociaux contemporains qui soit à l'origine des critiques adressées à la recherche traditionnelle et explique l'émergence de cette méthodologie différente. On voit donc surgir une recherche d'émancipation conjointe des chercheurs et des sujets, qui suppose la définition d'un but et d'un champ commun de recherche aux uns et aux autres, une modification fondamentale de la relation entre chercheurs et sujets, une certaine empathie critique. Mais tout en considérant que le contexte de la recherche-action est bien le nôtre, nous devons cependant préciser qu'à strictement parler, nous n'en sommes pas.

praticien d'abord

Si notre style diffère de la recherche-action, c'est que nous sommes et restons d'abord un praticien. La recherche-action modifie dans le même temps le terrain et la recherche, la réflexion et l'action ; chez nous, au contraire, la pratique est première et non modifiée par la recherche elle-même, au moins de façon conjointe. On ne peut pour autant dénier la qualité de praticien à l'intervenant de la recherche-action : il ne se contente pas de regarder et de faire agir, lui-même agit, sans conteste. Mais on peut le considérer comme un praticien de l'extérieur et non de l'intérieur ; il est le plus souvent un consultant au départ externe au lieu de son intervention. Si nous voulions reprendre notre image initiale, nous dirions que, dans cette pratique, le médecin n'est pas malade même si l'implication qui va le caractériser donne un caractère d'identité (sinon de fraternité) à son engagement, même si la méthode utilisée vise à établir que le salut sera l'affaire de tous et non le fait d'un seul appelé à remédier du fait de son extériorité. Or nous sommes pour notre part un malade de la maladie de l'école au même titre que les élèves, même si les formes du mal diffèrent parfois, nous sommes un praticien de l'intérieur condamné à poser la pratique en premier, à partir de cette pratique sans pouvoir ni vouloir développer un savoir ou une position externe. La voie tracée reste bien celle de l'innovation comme pour la recherche-action mais cette innovation n'est pas seulement provoquée, guidée et analysée de l'extérieur, elle est notre propre fait. L'innovation est pour nous une nécessité de survie ; à ce titre, elle devient révélatrice de la dynamique et des caractéristiques de la situation éducative. Le fait que nous soyons praticien de

cette innovation modifie le regard que l'on peut porter sur cette tentative, comme le montre G. FERRY dans les toutes dernières lignes de *La pratique du travail en groupe : « le problème n'est plus de prouver que cette innovation est bonne ou mauvaise. La preuve que Von apporte, c'est la preuve, aussi rigoureuse que possible, que les choses se sont passées d'une certaine façon et que tels et tels problèmes ont été posés à la conscience des élèves et à la conscience du professeur... L'effort d'élucidation n'est plus ici orienté vers la distanciation, comme quand on se propose de recueillir un matériel et que l'on veut réduire les distorsions. Tout au contraire, il tend à la réintégration du novateur et du chercheur dont il se double, disons de la personne du chercheur-participant, dans le système relationnel considéré. L'objectivité de son discours ne peut résulter ici d'un statut privilégié qu'il aurait conquis en se faisant chercheur (et en réduisant du même coup les autres à l'état de cobaye). Elle n'est autre que sa subjectivité assumée et située dans le rapport avec les autres acteurs de l'expérience »* (1972, pp. 194-5).

Nous ne sommes pas un chercheur professionnel et pourtant nous estimons avoir tout autant le droit de mener une recherche. Nous sommes un praticien qui s'érige en théoricien de sa propre pratique. A ce titre, et s'il est bien vrai que *« la conception de la recherche en éducation est strictement symétrique de la conception de l'éducation elle-même »* (D. HAMELINE, 1977 b, p. 97), nous récusons la hiérarchie traditionnelle, fondée sur une certaine conception de la rationalité, entre maître qui édicté et élèves qui exécutent, entre chercheurs qui édictent et praticiens qui exécutent. C'est aussi de cette maladie que souffre l'école, c'est encore ce mal que doit combattre l'innovation : au praticien d'édicter. Bien entendu, nous ne prétendons nullement qu'une telle voie soit exclusive, nous demandons seulement qu'elle soit reconnue au même titre que d'autres et nous désirons y contribuer. Nous voulons ici élaborer la théorie de notre action pédagogique, de notre pratique d'enseignant depuis dix ans ; il s'agit donc essentiellement d'une recherche de type réflexif, d'un retour sur. Contrairement à une recherche-action définie strictement, le travail présenté ici ne fait pas faire, il est d'un autre ordre : notre action pédagogique l'a totalement précédé ; il vise plutôt à montrer ce que l'on a fait et de quoi l'on était fait, mais après coup. Nos pratiques pédagogique quant à elles, au moment où elles se faisaient, étaient le fruit de profondes certitudes intuitives, enracinées dans une dérive culturelle. A la limite, leur théorisation était simpliste et très éclatée dans tous les cas. De plus, elles n'étaient pas faites initialement pour obtenir et justifier une recherche. Une telle démarche est postérieure, elle est la résultante d'une volonté de comprendre issue elle-même d'une nécessité d'innover, de chercher pratiquement. Néanmoins, ce que nous découvrons maintenant, c'est que ces intuitions originaires et ces pratiques s'enracinaient dans une théorisation préalable dont nous n'avions pas conscience et apportaient leur pierre à ces constructions déjà là.

Cet enchevêtrement nécessaire ne paraîtra cependant qu'incomplètement dans ce livre qui n'abordera que le versant théorique de notre démarche. La cor-

respondance pratique se trouve dans notre ouvrage complémentaire (1987) qui, lui, présente nos expériences pédagogiques comme telles. Il suffira donc de s'y rapporter et ceci se fera d'autant plus facilement que, en dehors du premier chapitre de chaque livre, les chapitres suivants se correspondent strictement dans les deux ouvrages et se présentent donc comme la clef mutuelle, le passe-partout entre la théorie et la pratique.

rhétorique après

Plus précisément, quel a été le montage de ce travail ? Il respecte en quelque sorte la démarche que nous venons d'évoquer. Tout au long de ces dix années, nous avons pris des notes, recueilli l'information mais sans hypothèses préalables, plutôt pour répondre à la nécessité du moment, au désir de garder des traces pour tenter de mieux comprendre au cas où cela serait nécessaire. Cette prise de notes est pour nous un moyen de voir clair dans l'immédiat : c'était ça qui s'était vécu et c'était là désormais sur un bout de papier sans prétention. Mais en même temps ce relevé est l'occasion d'oublier et de progresser : nous déposons de l'information et de la compréhension au fur et à mesure mais nous ne l'utilisons pas explicitement pour la suite ; nous savons qu'il y a là des éléments que nous avons cru comprendre mais nous ne savons plus quoi. Nous en restons cependant informé car l'action de déposer poursuit ses effets. Il est typique qu'au cours d'une année, nous ne relisons jamais les notes prises : l'analyse est faite, l'intuition se poursuit. On peut ainsi considérer que l'information recueillie est aveugle. Dans notre fonctionnement cependant, c'est pour nous le moyen de continuer à agir au delà de l'analyse. Cette dernière passe donc à l'état de profits et pertes. Tant et si bien que la mise en perspective théorique que constitue ce livre est une redécouverte et une compréhension. Tout était déjà là mais nous ne le savions pas : il a fallu retrouver la logique de chaque histoire et entre les histoires ; il est évident que cette relecture ne peut être faite qu'a posteriori et que les notes prises à un moment ne trouvent leur sens que par la structure élaborée ensuite dans un au-delà d'elles-mêmes. Il nous est devenu par la suite possible de retrouver une logique de nos engagements à partir d'un enracinement et d'un modèle théorique (cf. chapitre 1). Mais, si, d'un certain point de vue, cette première partie est bien la dernière que nous ayons pu élaborer, au regard de la recherche elle-même, en tant qu'elle représente un achèvement, un aboutissement, elle doit être placée en tête en raison de la logique expositive et du primat du théorique.En ce sens, mais en ce sens seulement, ce livre est un acte de théoricien, une pratique de théoricien, même si, à un autre niveau, ce théoricien fait la théorie de sa pratique.

Evidemment, cette façon de procéder recèle ses propres pièges. Les notes dont nous disposions, et qui serviront de matériaux de base aux présentations et aux analyses d'expériences (cf. J. HOUSSAYE 1987), relèvent le plus souvent

du discours événementiel, impressionniste ou du compte rendu faussement objectif. Le problème est donc de trouver le ton juste par rapport à ces données. Certes, il y a une première nécessité qui consiste à les replacer dans un contexte théorique et à montrer comment elles témoignent et relèvent de cette analyse le plus souvent ultérieure. Mais, tant par rapport aux réactions immédiates qu'aux élaborations postérieures, la justesse de ton doit, nous semble-t-il, relever de l'humilité et de la modestie ; c'est pourquoi nous utiliserons assez souvent tant la métaphore que l'ironie (appliquée aux autres, elle se retourne en fait souvent sur nous-même). Par un véritable travail d'équilibriste, pour éviter les chutes fatales du discours du praticien, nous tentons de tenir en position optimale tous ces écarts qui nous seraient funestes : l'écart du pédantisme, l'écart de l'envahissement du moi, l'écart de l'objectivité apparente, l'écart du fixisme. Mais, ne serait-ce que pour ne pas tomber tout de suite dans une prétention qui se détruirait elle-même, nous nous devons de dire que nombreuses seront nos chutes. Espérons simplement que nous réussirons aussi à retrouver le fil. En fait, dans la confection même de ce travail, on peut estimer que notre pratique est proprement rhétorique. Le style que nous utilisons est souvent celui d'un essayiste, et en cela il se distingue du style habituel d'une recherche : notre administration de la preuve n'est pas apodictique, fondée sur des preuves objectives et empiriques, elle est plutôt impressionniste et assertorique, quitte à frôler parfois le dogmatisme pur et simple. Ainsi, lorsque nous démontons et condamnons la pédagogie traditionnelle (cf. chapitre 2), nous ne nous appuyons pas à proprement parler sur des preuves empiriques, nous accumulons des affirmations rationnelles. Dans la même logique, au risque de sombrer dans l'arbitraire, nous ne recherchons pas l'exhaustif : nos citations ne sont pas complètes, tes démonstrations sont plus évoquées que réellement menées.

Il nous semble pourtant que ce style est en accord avec le fonctionnement du praticien : lorsque nous agissons, c'est au nom de certitudes et d'intuitions. En quelque sorte, ici l'action est le fait de quelqu'un qui est déjà convaincu, habité de certitudes. C'est pour cela que nous ne procédons pas par hypothèse scientifique qui nécessiterait que nous démontrions aussi l'impossibilité de l'inverse de ce que nous voulons prouver. Or, quand nous condamnons par exemple la pédagogie traditionnelle, nous n'essayons nullement d'envisager le contraire ; nous posons d'emblée ce refus et nous cherchons à l'appuyer autant que faire se peut. Si notre pratique est de l'ordre de la rhétorique, il n'en reste pas moins que la rhétorique a sa manière propre de procéder dans l'acte de faire le vrai. Une telle démarche apparaît d'ailleurs curieusement comme neuve aujourd'hui, comme si les discours patentés et reconnus, articulés peu ou prou à une méthode scientifique, s'épuisaient dans leurs prétentions d'absolutisme. En effet, le style métaphorique redevient créateur, inventeur, susceptible de déranger suffisamment les bastions des savoirs pour donner de nouveau à penser. Ne le voit-on pas à l'œuvre chez J. ATTALI (1981), J. DERRIDA (1979), R. GIRARD (1972),

J.F. LYOTARD (1981) ou M. SERRES (1981). Tous ces ouvrages reprennent en quelque sorte un vieux rêve : comment dépasser le modèle de connaissance qui repose sur la métrique, sur le mesurable ? comment en quelque sorte atteindre une science de la qualité ? Et nous retrouvons là non seulement la nécessité philosophique, dont M. SERRES dit que son rôle est de voir grand au-delà de l'occupation terroriste de l'espace par les savoirs se réclamant de la seule science, mais aussi la nécessité pédagogique, en tant que le praticien est confronté à une réalité et à une action que n'épuisent pas les sciences de l'éducation.

rhétorique toujours

La pensée métaphorique est donc aujourd'hui signe d'espoir, espoir de sortie des savoirs tout faits et répétitifs, espoir de rejoindre la complexité de la pratique et de la vie, espoir de retrouver l'espoir. Mais cette pensée a un style comme nous l'avons dit : la rhétorique. Serions-nous en train de revenir paradoxalement à une ère de grands professeurs, à une nouvelle ère des régents, au moins sur le plan de la pensée ? Dans son *Histoire de la littérature française de 1789 à nos jours* (1939), A. THIBAUDET consacre toute une étude à ceux qu'il appelle les régents, c'est-à-dire à toute une génération de jeunes professeurs qui, de 1820 à 1850, a réagi contre l'esprit du XVIIIème siècle, c'est-à-dire contre une période analytique et critique. Ils reprennent un genre nouveau, né à la fin du siècle précédent, l'éloquence de la chaire professorale que A. THIBAUDET caractérise de façon exemplaire : *« elle a ses lois. Des qualités d'auteur, une atmosphère d'allusions contemporaines, le don de savoir sans l'air d'avoir appris, celui d'apprendre bien aux autres ce qu'on vient d'apprendre soi-même, bien ou mal, l'aisance dans la surface, une éloquence intermédiaire entre l'éloquence parlementaire et l'éloquence religieuse, y procurèrent de rapides et éclatants succès »* (p. 263). Comment imaginer maintenant autrement les ROYER-COLLARD, GUI-ZOT, VILLEMAIN, COUSIN et autres MICHELET? Mais, en même temps, on aura aussi compris que la rhétorique a plusieurs fonctions et doit donc éviter plusieurs pièges. La première fonction relève de l'ornement, et nous y sacrifions (style imagé, titres paradoxaux, problématique métaphorique, etc.) : encore faut-il d'une part ne pas en rester à cette recherche du joli et de l'agréable et d'autre part ne pas réduire le vrai au beau. La seconde est de l'ordre de la persuasion, elle recherche l'efficacité par l'accumulation des arguments, et nos chapitres plus théoriques fonctionnent bien ainsi ; mais nous ne pouvons prétendre à la force d'une administration apodictique de la preuve (cf. plus haut). La troisième est proprement heuristique : nous cherchons bien à faire le vrai, nous désirons faire progresser la connaissance ; à ce titre notre travail n'est qu'une vérification du fonctionnement de la crédibilité et de la fiabilité d'un modèle (chapitre 1) ; le risque alors tient au pari sous-jacent à cette façon de procéder : on croit trouver un fil, on s'y attache et il peut très bien nous perdre s'il se révèle indé-mêlable ou s'il apparaît qu'il ne mène nulle part.

On peut ainsi prétendre que nous sommes à cheval entre l'essai et la recherche classique, sur un étroit chemin qui se doit d'éviter l'impressionnisme et le dogmatisme, qui se doit encore de ne pas forcer l'originalité pour aboutir au vrai, qui se doit enfin de ne pas en rester à la seule vulgarisation. Le dernier aspect est d'autant plus redoutable que la volonté de synthèse est chez nous manifeste, ce qui nous amène à embobiner les différents éléments de façon systématique : nous partirons d'emblée de processus, c'est-à-dire d'ensembles dynamiques et déjà organisés, nous utiliserons souvent des ouvrages connus qui articulent des apports qui les précèdent et qui se présentent en quelque sorte comme une réflexion sur... Comment pouvons-nous nous prémunir contre tous ces dangers liés au style que nous faisons nôtre ? D'abord en refusant tous les faux-semblants qui permettraient de donner le change : aux tableaux en tous genres, aux statistiques superfétatoires, à l'érudition parfois un peu gratuite, nous opposons la pratique, et, qui plus est, notre pratique. Ensuite et surtout, en prouvant qu'il y a recherche parce que ce travail, plus qu'une classification, est une clarification : la recherche dit plus que la pratique au moment où elle s'effectuait, elle est entrée dans une compréhension après-coup, dans un essai de modélisation qui n'était pas déjà là au moment et au long de notre action. La recherche est donc un apport, et un apport transférable, susceptible d'applications à d'autres pratiques et à ['autres champs. Plus profondément, cet après-coup est un « coup » car la problématique (chapitre 1) que nous allons devoir éprouver, après-coup, relève d'une sorte d'intuition préalable qui déploie sa logique propre et se confronte au vécu : ça marche ou ça ne marche pas, ça passe ou ça casse, ça tient ou ça coule. Une telle façon de penser nous semble d'ailleurs en accord avec notre façon d'agir en pédagogie puisque nous avons déjà eu l'occasion de dire combien notre pratique s'enracinait dans des intuitions initiales, non réellement prouvées rationnellement et pourtant facteurs de certitudes. Ce qui nous permet donc d'analyser nos pratiques et de saisir la logique de leur évolution, c'est un coup d'après-coup, une modélisation métaphorique, une synthèse intuitive qui s'est imposée à nous et a voulu se vérifier dans un retour vers une action antérieure, une émergence de la réflexion sans doute déjà en collusion avec des certitudes qui ont alimenté nos pratiques pédagogiques.

théoricien de la pédagogie

Ce qui est certain, c'est que ce travail, n'est pas un produit d'un laboratoire de sciences de l'éducation, il est l'affirmation que l'université a aussi une autre fonction : permettre à des enseignants d'opérer une rétrospection, une rétro-action sur leur pratique pédagogique. Cette fonction est celle de l'insertion du théorique dans la pratique, sachant que la pratique ne peut se faire en faculté et que la thèse ne peut se soutenir au lycée. Pour autant, nous ne voulons pas troquer la blouse grise de l'enseignant pour la blouse blanche du chercheur, selon l'expression de D. HAMELINE (1977 a, pp. 88 et 93) ; nous refusons de reconnaître la

priorité de la blouse blanche sur la blouse grise ; surtout quand elles sont portées par deux personnes différentes. Au risque d'avoir trop chaud et d'être parfois gêné aux entournures, nous désirons jouer des deux couleurs, en demi-tons. Nous reprendrons à notre compte, en l'appliquant au niveau du secondaire, ce que A. BONBOIR disait de la pédagogie universitaire, c'est-à-dire non pas des départements de sciences de l'éducation en tant que tels, mais des efforts faits par les professeurs d'université pour appliquer de nouvelles méthodes pédagogiques à l'enseignement de leur propre discipline : *« alors ce qui profitera surtout à l'enseignement, c'est sa propre recherche « en » situation. Les cheminements de sa propre recherche seront, à certaines conditions, les éléments à généraliser. Les méthodes utilisées serviront les praticiens en recherche dans leur propre action »* (1980, p. 33).

Finalement, en pourrait presque arriver à penser que, si nous ne sommes pas un théoricien des sciences de l'éducation, nous sommes par contre un théoricien de la pédagogie. Une telle distinction relève de la différence fondamentale soulignée par D.HAMELINE et J. PI VETE AU dans leur préface au livre de N. POSTMAN : *« certes, les sciences de l'éducation apportent, chacune en son champ, des moissons de faits vérifiables. Mais la pédagogie n'est pas, tant s'en faut, la science de l'éducation. Elle est une pratique de la décision concernant cette dernière. L'incertitude est donc son lot. Incertitude conjoncturelle, augmentée par la mobilité parfois vertigineuse des repères contemporains, mais incertitude essentielle dès lors qu'une connaissance et une action sont à conjoindre dans une théorie de la pratique »* (1981, p. 6). Les sciences de l'éducation, selon qu'elles sont expérimentales ou spéculatives, soit posent la théorie avant la pratique, soit se situent d'emblée dans l'ordre du théorique. Le théoricien de la pratique, lui, est d'abord un praticien confronté à la question « que choisir ? » ou « comment faire? », sommé de faire des choix et de poser des actes, tenant compte bien entendu de ses connaissances et de ses certitudes théoriques. Chez lui, le faire est premier. Et nous avons vu qu'en ce qui nous concerne, le sens de notre action est une recherche pour échapper au processus de mort inscrit, selon nous, dans l'univers scolaire actuel, une quête de l'innovation pour tenter de remédier à cette maladie de l'école qui nous affecte quotidiennement. Ce n'est qu'ensuite que le praticien se mue, s'il le désire, en théoricien de sa propre pratique, mais alors, dans le travail qui en résulte, l'ordre pratique-théorie est renversé, donnant le primat à la théorie, centré sur cette pratique, sommé d'y ajouter quelque chose, de l'éclairer et d'en donner des clefs de lecture peu ou prou transférables, faisant donc progresser la théorie en tant que telle, tout au moins la théorie de la pédagogie. Une théorie qui n'ajouterait rien à la pratique initiale ne serait qu'une chambre d'enregistrement. Pour qu'il y ait recherche, il faut qu'il y ait surplus. A l'issue du parcours, en tant que théoricien de la pédagogie, espérons que nous serons sans doute plus à même de répondre à ces questions : notre vue est-elle bonne ? que reste-il de nos pratiques ?

à la recherche du général : la théorie contre l'élevage

En fait, on peut déjà résoudre cette ultime question, au moins sur un premier plan, formel celui-là ; le second, celui des résultats proprement dits, ne pouvant être appréhendé qu'ultérieurement, soit dans la conclusion. Ce qui doit rester de nos pratiques, c'est une théorie et une théorie de la situation pédagogique ; ce n'est qu'à cette condition qu'il peut y avoir recherche, du moins au plus haut niveau. Notre travail ne cherche pas à faire la preuve d'une compétence dans un domaine propre, d'une capacité à utiliser une méthode déterminée sur un corpus particulier, ce qui donne le droit à être reconnu comme chercheur...pouvant chercher. En quelque sorte, notre approche est d'emblée « multi-méthodologi-que », nous nous proposons de traiter les problèmes sous plusieurs angles, si bien que les éclairages seront tantôt philosophiques, tantôt historiques, tantôt sociologiques. Ici se montre la fonction théoricienne au premier moment : à l'aide de cette approche multivariée, nous nous instaurons théoricien de notre propre pratique. Nous affirmons et pratiquons la nécessité de la théorie dans la pédagogie, en écho à l'appel lancé par E. CLAPAREDE au début du siècle : *« que la pédagogie doive reposer sur la connaissance de l'enfant comme l'horticulture repose sur la connaissance des plantes, c'est là une vérité qui semble élémentaire. Elle est pourtant entièrement méconnue de la plupart des pédagogues et de presque toutes les autorités scolaires... De tout temps, en effet, on a mis beaucoup plus de soins à la culture des fleurs et des fruits qu'à l'éducation des enfants. On s'est aussi beaucoup plus occupé de l'élevage des bestiaux »* (1922, pp. 1-2).

Au-delà du caractère polémique d'une telle déclaration, au-delà de la référence exclusive à la psychopédagogie naissante, retenons l'esprit de cette citation : le rôle primordial de la théorie en pédagogie. Notons d'ailleurs que, pour CLAPAREDE, une telle prise en compte va de pair avec une décentration par rapport aux contenus : *« trop souvent encore on se figure que la question pédagogique se résout en une question de programmes... Et, d'ailleurs, ces questions de programmes, si importantes soient-elles, sont en réalité secondaires : je veux dire par là qu'elles sont subordonnées aux méthodes d'enseignement »* (ibid. p. 2). Quant à ces dernières, elles doivent être déduites de la psychologie de l'enfant, seule apte pour notre auteur à donner une base scientifique à l'éducation. Si au cours des dernières années l'approche scientifique s'est diversifiée, puisque l'on parle des sciences de l'éducation, il n'est par contre pas certain que la résistance à une telle démarche se soit dissipée. Après tout, les trois objections coutumiè-res notées par E. CLAPAREDE, à savoir le Bon sens, le Don et la Pratique journalière, ne sont-elles pas reprises fréquemment, même par les praticiens de la pédagogie ? Il faut pourtant refuser de telles chutes justificatrices et lénifiantes. Le bon sens ne suffit pas en pédagogie : ou bien il est synonyme de raison, et en ce cas il ne peut être opposé à la science ; ou bien il désigne l'aptitude à bien juger du premier coup, mais alors il faut expliquer pourquoi partisans et adversaires de telle mesure ou de telle autre, armés tout autant de bon sens les uns que

les autres, n'arrivent pas à tomber d'accord et à se fonder sur le « bon » bon sens ; ou bien il recouvre la capacité de bien appliquer les règles et les lois, auquel cas une telle qualité, effectivement indispensable pour tout éducateur, est postérieure à l'esprit scientifique, sinon même développée par lui.

Nous avons aussi appris à soupçonner la notion de don en éducation (L. SEVE, 1969 ; D. HAMELINE, 1972). Mais déjà E. CLAPAREDE la récusait. A priori, dit-il, penser à un « instinct éducateur » (ibid. p. 10) n'est pas une absurdité, si l'on considère que l'évolution a consisté à substituer l'intelligence à l'instinct. Mais précisément l'espèce humaine se caractérise par la disparition d'un tel instinct, et c'est ce qui fait que l'éducation n'est pas un élevage : *« et voilà l'origine de la science de l'éducation ; c'est la même que l'origine de toute science : suppléer aux lacunes de l'instinct »* (ibid. p. 11). Certes, pour autant, on ne peut nier que l'aptitude à éduquer requiert des qualités d'ordre affectif difficiles à acquérir, mais ces dispositions n'empêchent nullement la constitution d'une *« science pédagogique »*. La connaissance n'est pas un frein, considérons-la au moins comme une aide... ne serait-ce que pour repérer les « éducateurs doués », au cas où il n'en naîtrait pas suffisamment ! Pour notre part, nous pensons avoir besoin de la théorie, ne sachant et ne pouvant nous contenter d'être un praticien. Mais le fait de vouloir apparaître comme théoricien de notre propre pratique ne nous éloigne pas a priori des risques inhérents cette fois au discours du praticien sur sa propre pratique. E. CLAPAREDE n'hésite pas à accorder *« au théoricien une supériorité réelle sur le simple empirique (j'appelle ainsi celui qui se contente de sa seule expérience personnelle) »* (ibid. p. 15). Et il ne relève pas moins de huit critiques à adresser à ce praticien : *« 1°) insuffisance de point de vue; 2°) routine : 3°) inadaptation aux circonstances nouvelles ; 4°) résultats incertains et incapacité d'en prouver la valeur : 5°) incapacité de résoudre une foule de problèmes 6") longueur des tâtonnements : 7°) absence d'analyse : 8°) tort causé aux enfants victimes de ces tâtonnements »* (ibid. p. 15).

Nous pourrions certes répondre point par point à ce catalogue, relevant par exemple que nous échappons aux préoccupations immédiates qui absorbent l'enseignant dans sa classe en prenant les moyens pour analyser a posteriori notre pratique (premier point) ; qu'à la routine des façons de faire ou de penser nous opposons la mise en œuvre de pédagogies différentes et d'éclairages multi-dimensionnels (second point) ; que c'est la liaison dialectique théorie-pratique qui va provoquer un tâtonnement tourné vers l'avenir, créateur de circonstances nouvelles nécessitant des réponses plus appropriées (troisième point) ; que nous allons précisément démontrer nos innovations en les démontant, soit en les référant à un contexte culturel et méthodologique repérable (quatrième point) ; que nous ne prétendons nullement résoudre tous les problèmes pédagogiques mais plutôt faire apparaître comment on peut en repérer certains et y répondre de diverses manières en connaissance de cause (cinquième point) ; que la longueur des tâtonnements des praticiens renvoie à l'incapacité des théoriciens à poser les

problèmes en référence au vécu des premiers (sixième point) ; que tout ce travail se veut la preuve de la volonté d'analyse articulée sur l'expérience (septième point) ; que celui qui recherche et innove, à condition de faire preuve d'une lucidité analytique, porte par là-même plus d'attention à l'enfant qu'il n'en fait une victime, d'autant que son action nouvelle cherche précisément à échapper à des insuffisances notoires qu'il constate et dont il estime l'enfant victime (huitième point). Il nous semble ainsi tout à fait possible d'échapper à ces travers du praticien dénoncés par E. CLAPAREDE et prétendre que le praticien lui-même peut subsumer ces difficultés à condition d'entrer dans une démarche théorique.

Mais il ne faudrait pas pour autant céder à une autre tentation et estimer que seul le praticien a le droit d'élaborer une théorie pédagogique car un tel anathème n'est que le double de celui qui est lancé par les spécialistes des sciences de l'éducation à l'égard des enseignants. Une telle dérive est par exemple manifeste dans *Le métier d'instituteur* de P. TRINQUIER : *« nous n'avons ni l'éminence que donnent les titres dans notre monde universitaire, ni le superbe détachement que donne l'ignorance pratique des choses dont on parle, mais par contre l'outrecuidance et l'humilité du praticien de terrain qui prétend apporter ici les très modestes fruits de son expérience. Que nous pardonnent les collègues... qui, comme nous, ont passé leur vie en première ligne : nous nous connaissons, nous nous reconnaissons à d'imperceptibles détails et savons que nous sommes d'accord sur l'essentiel; ce n'est pas eux que nous visons : chacun à notre place et avec nos moyens nous avons été des artisans dans ce métier d'enseignant »* (1979, pp. 11-12). On ne peut que soupçonner cette supériorité qui prétend émaner de la grande fraternité et de la profonde humilité, surtout quand elle est le fait d'un ancien instituteur devenu... inspecteur et qui, comme tel, se pose comme un « savant » praticien et même un savant du praticien. Certes, *« s'il est un domaine où le pire danger est celui de l'intellectualité, c'est bien celui qui nous occupe »,* il n'en reste pas moins que certaines humilités, dans la mesure où elles réservent l'exclusivité du vrai aux seuls « *fruits d'une expérience longuement vécue »* (ibid. p. 13), sonnent plutôt le faux. Une telle crainte de la théorie (ou de la position institutionnelle des théoriciens ?) a d'ailleurs ses lois. Elle s'allie ainsi bien souvent à une prétention révolutionnaire et réclame une mutation profonde de l'éducation sur des bases collective (changement social) et individuelle (modification de la pratique pédagogique personnelle). Pour ce faire, la question de la formation devient centrale, sachant qu'elle doit être réservée aux spécialistes de la pratique : *« la formation est essentiellement l'affaire de l'inspecteur et de son équipe si on lui donne les moyens d'en constituer une efficace »* (ibid. p. 56) Bien entendu, nul ne doute qu'alors on ne débouche sur une pratique idyllique de la classe telle qu'elle est décrite à ta fin du livre de P. TRINQUIER *(« une journée de classe »,* pp. 259 à 269). Mais précisément cette description, rêve d'un praticien qui n'en est plus, illusion-type de la seule logique du praticien, résonne comme une condamnation de la prétention d'une telle démarche et se condamne

elle-même à évacuer les réalités concrètes quotidiennes au nom de l'exclusivité de la pratique. Bon sens, Don et Pratique se révèlent aussi pouvoir fonctionner de façon idéologique.

En soi, le fait d'être praticien de la pédagogie ne nous donne aucun droit particulier par rapport à la théorie; cette recherche n'est pas celle d'un praticien, mais celle de quelqu'un qui se veut théoricien de la pédagogie, c'est-à-dire qui cherche à articuler théorie et pratique. Sans cela, les huit points relevés plus haut pourraient fort bien nous être appliqués. E. CLAPAREDE lui-même concède qu'il ne s'attaque là qu'à celui qui ne veut reconnaître que *« le simple empirique »* (ibid. p. 15) ou *« la pratique pure »* (ibid. p. 20). Mais alors, à quoi le discours praticien doit-il répondre pour prétendre donner lieu à une reconnaissance ? Certes il doit manifester des capacités aisément repérables ; recueil de données, induction conceptuelle à partir de différentes méthodologies, érudition et rapport explicite aux sciences de l'éducation. C'est là ce que nous avons déjà posé comme le premier moment de la théorie, c'est-à-dire ce qui nous permet d'être considéré comme théoricien de *notre* propre pratique pédagogique. Mais la recherche, à son plus haut niveau, exige le passage à un second temps : la théorie de *la* pratique pédagogique. C'est ce passage qui fait la recherche, qui dépasse la simple description analytique agrémentée de commentaires « intelligents ». Il y a théorie dans la mesure où nous proposons et faisons fonctionner, théoriquement et pratiquement, une problématique nouvelle, un schéma d'analyse de *la* situation pédagogique (chapitre 1) dont les récits de *nos* pratiques (cf. J. HOUSSAYE-1987) que nous nous efforçons de rendre intelligibles (ce livre) ne sont que des illustrations et des démonstrations. « Que reste-il de nos pratiques? » ne trouve donc son véritable sens, au moins en tant que producteur de recherche, que dans « comment fonctionne la pédagogie ? ». Il n'y a recherche que parce que nous sommes à la recherche du général, dont ARISTOTE disait déjà qu'il était le propre de la théorie, et il n'y a recherche que parce que, grâce à la réflexion personnelle, il y a création contrôlée, au-delà de la seule pratique tout comme au-delà de la seule application de méthodologies et de discours reconnus.

Chapitre 1

Proposition

Dans l'ouvrage parallèle (J. HOUSSAYE—1987) nous dressons longuement le décor de nos actes pédagogiques, nous décrivons le paysage de notre pratique d'enseignant de philosophie dans un établissement catholique. En tant que professeur de philosophie, nous poursuivons certains buts ; en tant qu'inscrit dans une structure déterminée, nous finalisons de façon particulière notre manière d'être. Il reste que, et nous avons déjà fortement insisté sur ce point, nous sommes d'abord un praticien de l'acte pédagogique. Autrement dit, pour survivre dans l'institution scolaire durant ces dix dernières années, il nous a semblé nécessaire d'innover, tant et si bien que ce paysage a été le lieu de pratiques pédagogiques diverses. Ce sont précisément ces déroulements et cette évolution qu'il nous faut comprendre, saisir, articuler. Mais comment le faire ? Quelles lunettes chausser, nous sommes-nous déjà demandé ? Pour rester dans l'image du décor, s'il apparaît bien que celui-ci est campé et que des actes ont été posés, on peut estimer qu'un sens ne surgira que sous l'œil des projecteurs, seuls aptes à nous faire voir. Bien entendu, les sources lumineuses doivent elles-mêmes émaner d'un principe d'organisation, sinon elles aveuglent ou laissent dans l'ombre. Nous sommes ainsi à la recherche d'une grille de lecture de nos coups pédagogiques, d'une grille d'après coups qui redéfinisse le sens de ces pratiques antérieures plus ou moins aveugles, aveuglantes ou aveuglées.

possessions pédagogiques

Qui plus est, ce principe organisateur, porteur de sens, devra avoir tout autant une dimension synchronique que diachronique, car il nous faut saisir non seulement la texture de chaque moment pédagogique mais encore le fil de l'évolution. Pour autant, il serait éminemment prétentieux de penser que nous ne pouvons utiliser, pour ce faire, aucune recherche antérieure. Comment classer les pédagogies ? Telle est finalement la question qui se pose. Notons tout de suite que cette notion de classement renvoie d'emblée à une question d'ordre, de mise à plat, mais elle véhicule plus ou moins secrètement aussi une référence à une hiérarchie, à l'idée d'un mieux et donc d'un choix souhaitable entre des pédagogies. Comment d'ailleurs échapper à une telle tendance à partir du moment où la pédagogie est à la fois connaissance, théorie et action pratique? Toute action suppose un choix, donc une préférence motivée, appuyée sur des principes.

Nous aurons l'occasion, au chapitre 4, lorsque nous évoquerons la question par exemple des styles d'apprentissage, de faire référence à des modèles de classification des pédagogies. Nous ne pouvons cependant attendre aussi longtemps avant de définir celui que nous ferons nôtre, sinon nous demeurerons dans l'incapacité d'exposer et surtout de saisir, une à une et toutes ensemble, nos pratiques pédagogiques, soit d'en prendre possession après avoir été possédé (au double sens du terme?). A croire qu'un tel travail est une affaire d'exorcisme.

Les auteurs qui ont proposé une typologie des modèles éducatifs ne manquent pas. Citons pour mémoire G. SNYDERS (repérage de différents types de professeurs, 1973), D. HAMELINE (l'intention d'instruire et ses différentes illusions, 1971), J. ARDOINO (individu, relation, groupe, organisation, institution, 1980), G. AVANZINI (inflation ou déflation, didactique et néo-directivité, 1975), L. NOT (hétérostructuration, autostructuration, interstructration, 1979) ou G. LERBET (savoir constitué ou constituant, sujet pré-constitué ou se constituant, 1980). On pourrait certes rechercher bien d'autres noms mais nous ne ferions alors que nous aveugler et nous perdre dans le foisonnement des principes de classement, oubliant que nous sommes précisément en quête d'une source que nous puissions reconnaître comme nôtre car utilisable en référence à nos propres pratiques dans un contexte donné !

La solution serait-elle alors de retourner vers les travaux de celui qui semble avoir le plus essayé, du moins en langue française, de réfléchir aux différents modèles éducatifs? Nous voulons parler ici des recherches du québécois Y. BERTRAND. Son approche nous permet de concevoir comment peut fonctionner un principe explicatif de pratiques pédagogiques, même si sa démarche est différente en ce qu'elle théorise les démarches et options pédagogiques de nombreux pédagogues. Dans *Les modèles éducationnels* (1979), Y. BERTRAND commence par analyser la notion même de modèle, ce qui lui permet de distinguer trois niveaux que nous pouvons retrouver ici. Au premier niveau, nous trouvons les modèles pédagogiques proprement dits, soit les diverses pratiques explicitées par les auteurs et mises en œuvre par les professeurs ; les chapitres 2, 3 et 4 de notre ouvrage complémentaire (1987) sont précisément de cet ordre en ce qu'ils relatent des expériences non assimilables les unes aux autres. Au second niveau, on place les modèles éducationnels, soit les modèles généraux qui caractérisent un ensemble de modèles pédagogiques, les archétypes qui subsument des pratiques à la fois diverses et proches. Y. BERTRAND en distingue trois pour sa part : le modèle systémique, centré sur l'école, qui correspond aux pédagogies dont l'axe fondamental est l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage ; le modèle humaniste, centré sur l'individu, qui se retrouve dans les pédagogies focalisées sur la prise en charge de l'éducation par le sujet ; le modèle sociocentrique, centré sur la société, qui renvoie aux pédagogies qui veulent analyser, modifier ou accentuer les liens entre l'école et la société. Chez nous, les chapitres 2, 3 et 4 sont à considérer à ce niveau en ce qu'ils ne se

contentent pas d'expliciter une pratique donnée, relatée par ailleurs, mais prétendent décrire ce que nous nommons un processus, c'est-à-dire une structure stable, organisée et dynamique. Nous verrons par la suite que nous distinguons nous aussi trois processus mais il apparaîtra alors que le découpage n'est pas celui qui vient d'être rapporté.

paradigme, où es-tu ?

Le troisième niveau, enfin, permet de repérer les modèles paradigmatiques, soit les modèles qui sous-tendent un ensemble de modèles éducationnels. Y. BERTRAND distingue ici le modèle organisationnel, qui regroupe les modèles proposant des changements à partir d'un point de vue qui admet l'école comme une donnée essentielle et charnière entre l'individu et la société, et le modèle globaliste, qui a tendance à ne plus considérer l'école comme le principal instrument d'insertion de l'individu dans la société. Nous ne reprendrons pas cette distinction car nous recherchons un paradigme plus englobant, plus fondamental ; certes, nous analyserons la situation éducative à partir de la réalité scolaire, et donc nous relevons davantage du modèle organisationnel ; néanmoins, nous tentons de proposer un modèle paradigmatique qui, a priori, peut sembler pertinent pour toute situation éducative, qu'elle relève d'un modèle organisationnel ou globaliste. En fait, d'ailleurs, le véritable paradigme, chez Y. BERTRAND, est plutôt le cadre de référence de l'analyse systémique du schéma de la communication. Pour notre part, tout en utilisant ce schéma et peut-être aussi celui de la théorie des jeux, nous poursuivons une définition de base en quelque sorte plus élémentaire. Mais se pose alors le problème du plan où situer la recherche de ce paradigme : pouvons-nous sur ce point reprendre à notre compte la réponse donnée toujours par Y. BERTRAND, cette fois en collaboration avec P. VALOIS, dans *Les options en éducation* (1980) ?

Ces deux auteurs, constatant que l'on semble à première vue se trouver devant une multiplicité d'options en éducation, font l'hypothèse que ces options peuvent être regroupées en modèles, ce que nous avons déjà vu, mais surtout que ces modèles éducationnels relèvent plus fondamentalement de modèles socioculturels (mode de connaissance, conception de la personne et des relations personne-nature-société, façon de faire, ensemble de valeurs-intérêts, signification globale de l'activité humaine) porteurs d'un certain choix pour un type de société. A partir de là, ils tentent de déterminer, parmi toutes les options éducatives, les modèles éducationnels fondamentaux ; c'est à cette occasion qu'ils font un premier recensement des diverses typologies déjà proposées.

ESSAI DE COMPARAISON DES TYPOLOGIES

MOLES	C.S.E.-	MARIEN	MOLLO	ANGERS	LÉQARÉ	KOHLBERG MAYER	JOYCE WEIL
rducation concentrée	Conception mécaniste	Systèmes ermes et ens&gne-ment	ïcole tra-ditionnelle	Modèle 1. domination du milieu sur ! étudiant	Pensée catholique	Transmission culturelle	
							Modèles de traitement de l'information
							Modèles de modification du compor-tement
				Modèle *2.* domination de l'étudiant sur te milieu	Pensée Libertaire	Romantisme	
	Conception organique	Systèmes ouverts	Ecole nouvelle	Modèle 3. interaction entre te s'éduquant et le milieu		Éducation progressive	Modèles personnalisés Modèles de l'interaction sociale
Aulodidaxie							
					Pensée marxiste		

Source : Y. BERTRAND et P. VALOIS — *Les options en éducation* — 1980 — p. 129. 34

DE MODELES EDUCATIONNELS

CAPP BENDER ET AUTRES	BUTLER BILORUSKI	ALLARO ET AUTRES C.S.E.)'	RAQUETTE	LÊPINE	EISNER VALLANCE	GUANO[1] MAISON	BERTRAND VALOIS
Education classique		Courant traditionnel	Pédagogie ertcydope-dique	Pédagogie normative	Rationalisme académique	Ecole, courroie de a machine économique	Paradigme rationnel
		Courant traditionnel énové				Eco4e techno-bureaucra-tique	
	Modèles de performance				Développe-ment des processus cognitifs		
Education technologique		Enseignement systématique	Pédagogie fermée - formelle		Curhculum comme technologie	Ecole centre intégrateur des apprentis-sages	Paradigme technologique
	Modèles contractuels fermes						
Education personnalisée		Courant puéro centnque	Pédagogie libre			Ecole com-munarde	
Education interac-nonnelle	Modèles contractuels ouverts	Courant socto-centrique	Pédagogie ouverte et informelle		Auto-déve-loppement		Paradigme humaniste
	Ecole com-munauté ex-périmentale				Reconstruc-tion sociale		
						Ecole ins-tnjrnént idéologique	
				Pédagogie communau-taire		Ecole com-munautaire	
				Pédagogie humaniste institutionnelle Pédagogie de laeon-scientisation populaire			Paradigme delapéda-Sonnet
						École, lieu de l'homme	Paradigme inventif
							(autres p»ra-'digmes) i

Rappelons d'ailleurs que ce tableau mériterait d'être complété par les propositions que nous avons précédemment évoquées (p.32). Quoi qu'il en soit, retenons surtout que Y. BERTRAND et P. VALOIS présentent pour leur part cinq paradigmes éducationnels (et non plus trois comme dans l'ouvrage précédent) :

a) le paradigme rationnel centré sur la transmission des connaissances et des valeurs dominantes ;
b) le paradigme technologique centré sur l'utilisation de la technologie éducationnelle ;
c) le paradigme humaniste centré sur la croissance de la personne ;
d) le paradigme de la pédagogie institutionnelle centré sur l'abolition des rapports entre dominants et dominés ;
e) le paradigme inventif centré sur la construction de communautés de personnes.

Ces modèles ne trouvent pas en eux-mêmes leur raison d'être ; leur enjeu est d'un autre ordre, il est à situer sur un autre plan : il s'agit de rien moins qu'un type de société à vouloir et à promouvoir. Et si les auteurs prônent avant tout le paradigme inventif, c'est qu'il leur semble porteur d'une société fondée sur ce qu'ils appellent les nouvelles communautés démocratiques, renversant cette société post-industrielle à base technologique qui semble s'avancer inexorablement.

la modestie, chemin de l'analyse

Nous ne prétendons certes pas qu'un tel choix soit faux, loin de là, ni qu'une telle analyse manque de rigueur, tant s'en faut. Nous résistons simplement à faire un tel pas en ce moment car notre projet n'est pas, au moins dans le cadre de ce travail, de cet ordre. Nous essayons plus simplement de savoir ce qui nous est arrivé et d'élaborer un instrument de compréhension qui soit fiable. Les justifications idéologiques, nous avons eu tout le loisir de les avancer et de les utiliser tout au long de ces dix années, et notre action n'aurait certes trouvé aucun sens en dehors d'elles. Maintenant, le praticien cède le pas à la réflexion. Or, sur ce plan, nous pensons pouvoir estimer qu'il nous faut rester en deçà des projets de société, des idéologies. Nous y voyons au moins deux raisons. La première peut s'énoncer ainsi : dans une ambiance culturelle qui relativise les engouements idéologiques, une même pratique pédagogique peut se justifier de façon plurielle en même temps qu'une idéologie peut enraciner plusieurs projets concrets. La seconde est plus méthodologique : nous cherchons plus à saisir le « comment ça fonctionne » que le « pourquoi ça doit fonctionner ainsi » ; autrement dit, nous recherchons un modèle des modèles à partir des expériences tentées. C'est là en quelque sorte un nouveau plaidoyer pour la modestie. Les idées peuvent donc servir différemment : pour le praticien, dans le moment de sa pratique, elles ser-

vent de repère, d'éclairage et de justification ; pour le chercheur en pédagogie, elles servent de tentatives de compréhension des pratiques et ne valent que si elles fonctionnent, c'est-à-dire si elles rendent compte.

Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que la notion centrale ne sera pas chez nous celle de choix de société sous-jacent à telle ou telle pédagogie, mais bel et bien celle de processus mis en œuvre par telle pratique ou telle autre. Que recouvre en effet un processus dans le système scolaire ? Ce terme désigne l'activité éducative comme telle, soit le croisement des finalités et de la structure. Autrement dit un processus est porteur de finalités et d'objectifs, produit par les différents éléments de la structure, modifié par les différents acteurs du système. C'est donc bien sur ce plan que l'on peut saisir les pratiques pédagogiques, c'est là que les choix sont tangibles, c'est là que ça fonctionne. Nous considérerons ainsi le processus comme le point d'ancrage réel du pédagogique, le lieu de désignation de la pratique. Qui plus est, si l'on se réfère à l'analyse systémique, le processus est d'autant plus essentiel qu'il désigne la transformation des informations mises en œuvre par la communication pédagogique ; c'est dire que l'enjeu est capital, au moins dans une telle théorie. Encore ne faut-il pas pour autant trop rigidifier cette notion de processus, d'autant qu'elle ne désigne après tout que les mouvements des échanges pédagogiques.

Nous avons déjà vu qu'un même processus, ou modèle éducationnel, subsumait plusieurs options, plusieurs pratiques, plusieurs modèles pédagogiques ; il faudra donc définir la structure du processus pour le reconnaître dans telle expérience ou telle autre. Désignant une mouvance, un processus est donc non seulement capable de permanence mais encore tout à fait apte à l'adaptation. Néanmoins, il ne peut admettre, sans se détruire lui-même, une transformation radicale ; un processus peut alors être remplacé par un autre, un modèle pédagogique peut se voir concurrencer par d'autres (les typologies évoquées montrent que les prétendants ne manquent pas !).

Il n'empêche que nous restons à la recherche du modèle des modèles, du processus des processus en quelque sorte, c'est-à-dire de ce fameux paradigme noté plus haut. En effet, s'il apparaît bien que les processus sont irréductibles tant dans leurs structures que dans les pratiques dont ils sont porteurs ou que dans les justifications idéologiques qui les soutiennent, il n'en est pas pour autant de même sur le plan de l'analyse. Ne sont-ils pas relevables d'une structure commune? Et si oui, où la trouver? Une première piste est sans doute désignée par Y. BERTRAND et P. VALOIS lorsqu'ils nous disent *« qu'il faut reconnaître le caractère métaphorique de toute explication »* (op. cit., p. 392). Il nous faudra donc opérer des transpositions, des transferts de sens à travers des images pour faire fonctionner un tel paradigme. Mais ce n'est pas tout. Une seconde piste doit répondre à l'exigence de ce « coup » précisé par J.F LYOTARD dans *La condition postmoderne* (1979) et dont nous avons déjà parlé dans l'introduction.

Autrement dit, notre hypothèse de travail doit d'abord avoir une forte capacité discriminante ; sa vérité et sa nouveauté en dépendront en premier lieu, comme si sa valeur était d'abord stratégique par rapport à ce dont elle doit rendre compte. De plus, cette hypothèse relèvera dans son fonctionnement de ce que l'on appelle les jeux du langage ; les énoncés qui en découlent seront déterminés par des règles qui spécifient leurs propriétés et l'usage que l'on peut en faire. Que dire alors de telles règles ? Qu'elles *« n'ont pas leur légitimation en elles-mêmes, mais qu'elles font l'objet d'un contrat explicite ou non entre les joueurs »* (op. cit. p.22). Que l'on ne peut jouer sans elles ni en dehors d'elles. Que tous les coups que l'on va ensuite tenter en fonction d'elles ne sont que des conséquences de ce « coup » initial qu'est la définition des règles. Ce travail devient ainsi à la fois un jeu et un combat, en ce sens que parler c'est jouer et combattre. Il ne sera recevable que par ceux qui acceptent les règles du jeu..., qui reconnaissent notre plaisir de jouer pour gagner, c'est-à-dire pour faire fonctionner les règles, et d'inventer pour trouver et pour rendre compte. Ce n'est qu'après avoir joué que l'on pourra savoir si le jeu était bon, soit riche et productif : comprendre la pédagogie revient à jouer à la pédagogie. Et jouer à la pédagogie nécessite la connaissance, l'élaboration et l'approfondissement d'un traité du jeu pédagogique.

pédagogie, tu vaux encore le coup

Nous avons déjà dit que ce jeu était d'abord à situer au niveau réflexif, dans l'ordre de cette compréhension d'après-coup qui taraude le praticien. Mais, tous comptes faits, il suppose que, dans la pratique pédagogique elle-même, il y ait du jeu et donc autre chose que la simple reproduction ; la seule répétition est d'une certaine manière la fin du jeu : il n'y a plus qu'à abandonner la partie et essayer de trouver d'autres terrains. D'ailleurs, c'est ce que feront certains pédagogues quand ils estimeront que plus rien n'est possible, que ça ne vaut plus le coup. Pour nous, au contraire, bien que nous reconnaissions que les enseignants soient de plus en plus placés à des postes par lesquels passent des messages de nature diverse et contradictoire et qu'ils risquent ainsi de faire davantage des nœuds que de favoriser des communications pertinentes, nous estimons qu'ils ne sont pas pour autant dénués de pouvoir sur ces messages qui les traversent et les positionnent. Ce qu'ils jouent n'est donc pas indifférent : les coups qu'ils trouvent valent encore le coup, la pédagogie n'est pas sans enjeu. On peut tenter d'améliorer les performances du système à partir des buts que l'on se propose dans la partie en cours. On peut même prétendre que les façons de jouer autrement, les déplacements sont à encourager dans la mesure où ils enrichissent le système et permettent de lutter contre la reproduction, l'entropie et la mort... ce qui ne veut nullement dire qu'un nouveau coup soit bien accepté !

Nous sommes ainsi amené à constater que la notion de « coup » peut fonctionner aussi bien au niveau pratique que théorique. Mais alors, pour rester dans cette logique, lorsque l'on enrichit la théorie de la communication, plus centrée sur la description des échanges, par la théorie des jeux, qui recherche davantage la stratégie et le déplacement, on en arrive à estimer que la valeur d'un « coup » dépend de sa force d'inattendu et de désorientation : force-t-il à agir et à réagir autrement ? oblige-t-il à penser autrement ? Néanmoins les réponses à ces questions nous obligent à retrouver le rapport de subordination théorie-pratiques qui régit ce travail. L'enjeu présent est avant tout d'analyser des expériences passées, ce que nous ne pouvons faire qu'à travers une grille de lecture réflexive. C'est sur ce dernier plan que nous devons donc maintenir la notion de « coup ». Comment définir un nouveau paradigme des modèles pédagogiques ? Comment trouver un nouveau langage du champ pédagogique dont les règles de fonctionnement soient demandées et acceptées et non pas démontrées en elles-mêmes ? Le « progrès » dans le savoir n'est-il pas à ce prix? Changeons le jeu de la pensée habituelle, établissons de nouvelles règles pour ensuite explorer et vérifier les différents coups rendus possibles par cet à-coup dans la réflexion. A dire vrai, la pertinence d'un tel jeu n'est pas à proprement parler le vrai, le juste ou le beau, c'est l'efficient, c'est-à-dire la capacité de faire mieux et/ou de dépenser moins qu'un autre système de règles initiales. Le plus souvent, le supplément dans la performance résulte d'un nouvel arrangement des données parla mise en connexion de séries de données tenues jusqu'alors pour indépendantes. D'où l'importance de la transposition et de la métaphore pour la détermination et la définition du coup.

Il est cependant à espérer que ce paradigme, si nous le trouvons, ou si nous en trouvons un, ne nous permette pas seulement de mieux saisir les règles du jeu de la pédagogie, mais qu'il nous aide aussi à mieux jouer à la pédagogie, autrement dit à nous donner davantage la possibilité de varier notre jeu et de trouver la meilleure manière de jouer dans telle ou telle circonstance. Tant il est vrai que, dans un jeu, théorie et pratique ont besoin constamment l'une de l'autre et s'enrichissent mutuellement, même si les plans ne peuvent pas se confondre. On peut encore insister sur un autre aspect que dévoile une telle approche : la pédagogie devient un système d'échanges instable, à enjeu. Ce dernier n'est pas acquis d'avance : on peut gagner ou perdre. Qu'est-ce qui fait que l'on obtienne un résultat ou un autre ? La façon de connaître et d'utiliser les règles du jeu. Par conséquent, toute pratique pédagogique, tout modèle pédagogique se doivent de définir leurs facteurs de réussite et d'échec. Les « histoires » pédagogiques relatent précisément des déroulements singuliers de ces principes plus globaux. Progresser dans la science du jeu, c'est tenter de nouveau coups tant pratiques que théoriques. Il faut donc concevoir la connaissance comme un système ouvert dont l'énoncé est d'autant plus pertinent qu'il donne naissance à des idées, à d'autres énoncés, à d'autres règles de jeux. Etrangement cependant, nous pou-

vons prétendre que nous avons déjà joué, mais nous ne savons pas très bien à quoi, ni comment ; nous sommes condamné à rechercher a posteriori les règles du jeu en fonction d'un paradigme à définir, soit d'un coup d'après coups. Serait-ce là la règle du jeu du théoricien de la pédagogie (au sens que nous avons donné à ce ternie dans l'introduction) ?

Quoi qu'il en soit, au terme de cette présentation, nous n'avons plus qu'à abattre nos cartes. Nous l'avons déjà fait dans le chapitre correspondant (1987-ch.l), ce qui nous a permis de nous situer et par rapport à l'institution où nous nous inscrivons, et par rapport à la discipline que nous assurons. Sur ce dernier point, nous avons déjà vu qu'enseigner la philosophie aujourd'hui tient sans doute de la gageure. Mais ceci pourrait très bien être affirmé de toute discipline : c'est l'école qui se vit actuellement comme en crise (cf. tous les ouvrages qui allient le terme « impossible » aux termes du domaine éducatif : D. HAMELINE, 1977b, pp. 122,142,143). Il reste que l'enseignement de la philosophie est plus particulièrement le lieu de ces enjeux et de ces contradictions, ne serait-ce qu'à cause de sa position dans l'institution (terminus et fleuron de la scolarité primaire et secondaire), de son contenu (lié à des problèmes vitaux et impliquants), de son importance par rapport à certaines disciplines (huit heures en Terminale A) et de sa dévalorisation par rapport aux autres sections (la section A, anciennement la plus recherchée, tend à devenir la section « dépotoir » ou « poubelle »). C'est sans doute ce qui fait que l'enseignement de la philosophie appelle plus particulièrement une nécessité de survie, s'inscrit dans le contexte que nous venons de préciser dans ce chapitre. Dès lors, il est plus que temps d'énoncer les termes de notre problématique et de présenter les règles du jeu de ce paradigme que nous proposons.

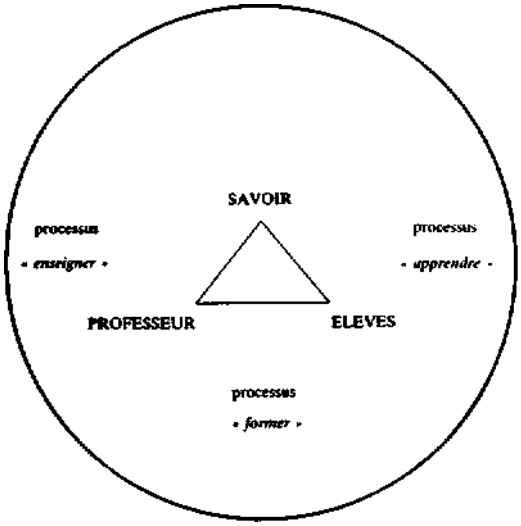
une évolution (faussement) personnelle

LE TRIANGLE PEDAGOGIQUE

Un schéma devenu classique rend bien compte, nous semble-t-il, de notre évolution d'enseignant de philosophie en terminale A. Toute situation pédagogique nous paraît s'articuler autour de trois pôles (savoir-professeur-élèves), mais, fonctionnant sur le principe du tiers exclu, les modèles pédagogiques qui en naissent sont centrés sur une relation privilégiée entre deux de ces termes ; on peut ainsi dégager trois types de professeurs en fonction de trois processus :

Nous sommes ainsi amené à constater que la notion de « coup » peut fonctionner aussi bien au niveau pratique que théorique. Mais alors, pour rester dans cette logique, lorsque l'on enrichit la théorie de la communication, plus centrée sur la description des échanges, par la théorie des jeux, qui recherche davantage la stratégie et le déplacement, on en arrive à estimer que la valeur d'un « coup » dépend de sa force d'inattendu et de désorientation : force-t-il à agir et à réagir autrement ? oblige-t-il à penser autrement ? Néanmoins les réponses à ces questions nous obligent à retrouver le rapport de subordination théorie-pratiques qui régit ce travail. L'enjeu présent est avant tout d'analyser des expériences passées, ce que nous ne pouvons faire qu'à travers une grille de lecture réflexive. C'est sur ce dernier plan que nous devons donc maintenir la notion de « coup ». Comment définir un nouveau paradigme des modèles pédagogiques ? Comment trouver un nouveau langage du champ pédagogique dont les règles de fonctionnement soient demandées et acceptées et non pas démontrées en elles-mêmes ? Le « progrès » dans le savoir n'est-il pas à ce prix ? Changeons le jeu de la pensée habituelle, établissons de nouvelles règles pour ensuite explorer et vérifier les différents coups rendus possibles par cet à-coup dans la réflexion. A dire vrai, la pertinence d'un tel jeu n'est pas à proprement parler le vrai, le juste ou le beau, c'est l'efficient, c'est-à-dire la capacité de faire mieux et/ou de dépenser moins qu'un autre système de règles initiales. Le plus souvent, le supplément dans la performance résulte d'un nouvel arrangement des données parla mise en connexion de séries de données tenues jusqu'alors pour indépendantes. D'où l'importance de la transposition et de la métaphore pour la détermination et la définition du coup.

Il est cependant à espérer que ce paradigme, si nous le trouvons, ou si nous en trouvons un, ne nous permette pas seulement de mieux saisir les règles du jeu de la pédagogie, mais qu'il nous aide aussi à mieux jouer à la pédagogie, autrement dit à nous donner davantage la possibilité de varier notre jeu et de trouver la meilleure manière de jouer dans telle ou telle circonstance. Tant il est vrai que, dans un jeu, théorie et pratique ont besoin constamment l'une de l'autre et s'enrichissent mutuellement, même si les plans ne peuvent pas se confondre. On peut encore insister sur un autre aspect que dévoile une telle approche : la pédagogie devient un système d'échanges instable, à enjeu. Ce dernier n'est pas acquis d'avance : on peut gagner ou perdre. Qu'est-ce qui fait que l'on obtienne un résultat ou un autre ? La façon de connaître et d'utiliser les règles du jeu. Par conséquent, toute pratique pédagogique, tout modèle pédagogique se doivent de définir leurs facteurs de réussite et d'échec. Les « histoires » pédagogiques relatent précisément des déroulements singuliers de ces principes plus globaux. Progresser dans la science du jeu, c'est tenter de nouveau coups tant pratiques que théoriques. Il faut donc concevoir la connaissance comme un système ouvert dont l'énoncé est d'autant plus pertinent qu'il donne naissance à des idées, à d'autres énoncés, à d'autres règles de jeux. Etrangement cependant, nous pou-



LE PROCESSUS « ENSEIGNER »

Nos premières années d'enseignement relèvent typiquement, à la suite des années de formation primaire, secondaire et supérieure, du processus « enseigner ». Autrement dit, la liaison privilégiée est celle savoir-professeur : l'enseignant est alors centré sur les contenus, le programme, les cours magistraux. Nous sommes là dans la pédagogie dite traditionnelle. Ceci ne signifie pas que les deux autres processus soient absents ; disons qu'ils sont marginalisés : les relations professeurs-élèves de couloirs ou de fins de cours relèvent du processus « former », de même que le travail personnel àfaire chez soi relève du processus « apprendre ». Ceci signifie que ces deux derniers processus sont restructurés autour du processus dominant, ici « enseigner ». C'est ce qui explique que les professeurs de ce type sont toujours étonnés du manque d'initiative des élèves dans leur travail et de la contradiction entre les relations dans la classe et celles, personnelles, qu'ils établissent avec leurs élèves en dehors des cours. Certains en sont satisfaits, d'autres en concluent qu'il faudrait changer leur enseignement.

LE PROCESSUS « FORMER »

Après quelques tentatives infructueuses, car trop parcellaires pour amener une contradiction suffisante qui remettrait en cause le processus « enseigner », nous avons décidé de faire le saut (?) : nous avons adopté le processus « for-

mer », privilégiant la relation formateur-formés et excluant au moins dans un premier temps le rapport au savoir. Endossant une attitude non-directive et mettant en place des structures proches de la pédagogie institutionnelle, nous avons constitué des groupes d'élèves, leur demandant de s'organiser pour trouver un mode de fonctionnement qui leur permette d'acquérir des connaissances s'ils le désirent. Nous nous étendons sur cette expérience, et nous montrons par ailleurs qu'elle fut très riche en événements et servit d'analyseur à l'institution scolaire (1987-chapitre 3). Pour se mettre en situation d'apprentissage, il faut commencer par régler les conflits internes aux groupes, redéfinir les rôles des partenaires, s'affirmer par rapport à l'institution... toutes choses que les élèves n'ont guère l'habitude de faire et que les divers « responsables » n'ont guère envie de laisser faire. Il nous apparaît cependant que ce type de pédagogie remet fondamentalement en cause le fonctionnement actuel de l'école, et ce, de façon brutale.

LE PROCESSUS « APPRENDRE »

Pour des raisons de sécurité personnelle (à la fois psychologique et sociales), nous nous sommes alors tourné vers le processus « apprendre », beaucoup mieux toléré par l'institution. C'est bien vers ce processus que nous portent les derniers courants pédagogiques, qu'il s'agisse du travail indépendant ou de la pédagogie par objectifs. Le professeur se veut alors un organisateur de situations de formation où il met directement en contact les élèves et le savoir. Lui-même n'est plus le médium direct par lequel passe le savoir, même s'il intervient encore de cette façon : il peut continuer à faire quelques cours, mais à la condition que ces derniers s'inscrivent dans un ensemble de moyens et de méthodes à la disposition des élèves (1987-chapitre 4).

Cette évolution personnelle n'est en aucune façon exceptionnelle. Elle est tout simplement le fruit d'une « dérive » culturelle, même si les pratiques actuelles des professeurs de philosophie continuent à se rattacher à ces trois étapes.

les sujets, les morts et les fous en pédagogie

Cette modification des méthodes pédagogiques n'est cependant pas anodine, ne serait-ce que parce que la triangulation pédagogique (savoir-professeur-élèves) ne se joue pas de la même façon. Les acteurs principaux ne sont pas semblables et, qui plus est, le sujet de la pédagogie change lui aussi de place selon les processus.

SUJET

Essayons, dans un premier temps, de mieux cerner la notion de « sujet ». Ce terme, d'une ambiguïté certaine, entre dans quantité de locutions : on parle de « sujet d'un roi », de « sujet d'un cours », de « sujet grammatical ». Qu'est-ce à dire? Peut-être, en premier lieu, qu'il n'est de sujet que dans un discours, formulé ou non ; sans doute, en second lieu, qu'il n'est de sujet que dans une relation qui fonde le discours ; certainement, en troisième lieu, qu'il ne peut y avoir de sujet sans autre qui le reconnaisse pour tel.

Etre sujet du roi implique au moins que l'on soit reconnu pour tel ou que l'on se pense reconnu pour tel par le roi. Si la notion de cette reconnaissance n'existait pas, si l'on ne pouvait penser que l'on est sujet pour le roi, ni le roi, ni sa loi n'auraient plus aucune signification. De même, être sujet d'un cours implique au minimum que l'on soit reconnu comme tel, c'est-à-dire comme sujet d'attention admiratif ou horrifié, par « l'autre », le locuteur. Quant au sujet grammatical, il implique place dans l'action et place, donc reconnaissance, dans le discours de l'autre.

MORT

Mais n'est pas sujet qui veut et comme il veut. Etre sujet revient à se faire reconnaître comme tel de l'autre. Tout le monde n'est pas le sujet de tout le monde. Bien des gens pourraient être pour nous des sujets, mais ils ne nous intéressent pas, ils n'entrent pas dans le champ de notre désir : nous ne les considérons pas comme sujets, ils ont la place du mort. Et pourtant le mort ici est bel est bien présent car le mort dont nous parlons ressemble à celui de bridge : indispensable pour que le jeu puisse s'effectuer, il n'en a pas moins une place à part puisqu'il joue en quelque sorte en mineure ; il joue à découvert et ce sont les autres, véritables sujets, qui lui assignent sa place, son jeu et sa manière de jouer.

ET FOLIE

Curieusement, dans notre triangle pédagogique, quand deux des termes existent de façon privilégiée et se constituent donc l'un l'autre comme sujets, il faut que le troisième accepte de faire le mort. S'il refuse cette place, autrement dit s'il refuse que les deux autres se reconnaissent réciproquement comme objets de leurs désirs et par là s'instituent comme sujets au regard du tiers exclu, il n'a plus qu'à faire le fou, c'est-à-dire à nier sa négation par un discours, par un refus, par une contestation, par une « démence ». N'oublions pas que la démence est constituée et marquée par la perte ou le défaut des termes et des articulations de l'appareil sémantique commun au travers duquel le sujet peut se reconnaître dans sa relation avec l'autre.

Or, ici, dans ce triangle, le mort doit s'accepter comme tel et il fait le fou quand il refuse que les deux autres vivent de leurs désirs réciproques en dehors de lui : il cherche alors à changer son état de sujet-mort, de fantôme, pour se constituer comme sujet-vivant, comme objet de désir d'un des deux autres partenaires, quitte (et il n'y a pas le choix) à faire tenir à un autre la place du mort. S'il n'y parvient pas, son « délire », sa contestation, qui n'étaient que des façons de survivre, que des défenses face à sa mort assignée, retomberont et les autres continueront à jouer aux sujets, à satisfaire leurs désirs « sur son dos »... à moins que l'un des deux ne trouve davantage d'intérêt à changer de partenaire, à changer de mort, à ressusciter l'un pour tuer l'autre, à désirer le mort d'avant en faisant du premier partenaire un mort d'après.

Toute pédagogie suppose donc, en acte, deux sujets et un mort, et, en puissance, un fou. Mais la distribution n'est pas la même selon les pédagogies. Examinons donc brièvement qui est sujet, qui est mort et qui est fou dans les trois processus envisagés dans le schéma de départ.

dans le processus « enseigner »

Commençons par le processus « enseigner ». La scène est alors occupée par le dialogue du professeur et du savoir ; eux se définissent comme sujets complémentaires appuyés l'un sur l'autre, nécessaires l'un à l'autre. Le professeur fait exister le savoir et le savoir justifie le professeur. Leur entretien (dans les deux sens du mot) suppose un public qui fasse le mort, les élèves. Le bon élève est celui qui accepte cette situation ; qu'en espère-t-il ? Sans doute que ces vivants lui permettent de vivre ensuite de leur savoir, de leur position ; ces vivants ne vivent-ils pas pour lui ? n'est-ce pas pour lui, et ils le lui font bien savoir, qu'ils échangent leurs désirs ? n'est-ce pas curieusement ce mort qui fait exister les vivants ?

Supposons maintenant que l'élève refuse cette place : il devient alors « fou » par rapport aux règles de ce jeu pédagogique; c'est le chahut, l'indiscipline, l'indifférence, l'inattention, le désintérêt... Ne trouvant plus son compte dans le dialogue professeur-savoir, le mort fait le fou soit par une présence trop massive (chahut), soit par une absence trop délibérée (désintérêt). Il cherche à briser l'exclusivité du dialogue des deux sujets.

STRATEGIES POUR UNE COMPENSATION

Pour éviter de se faire nier aussi brutalement, les deux comparses doivent faire des concessions aux deux autres processus (« apprendre » et « former ») ; le rapport savoir-élèves sera cultivé par des références aux intérêts des élèves (actualisation et ancrage des contenus dans la vie), au travail personnel (lectures, exerci-

ces, préparations), mais tout ceci sera repris dans le cours, c'est-à-dire tout redonnera lieu à l'affirmation du rapport essentiel entre le professeur et le savoir. Quand au rapport professeur-élèves, il est satisfait par les contacts individuels dans les couloirs; après,les cours et peut-être aussi par la méthode des exposés (le principal est alors de tenir la place de l'enseignant et de démontrer qu'« avec le prof c'est tout de même mieux », d'autant plus que les autres élèves n'y croient pas, à ce mort qui fait comme s'il quittait sa place, qui joue les fantômes et qui ne réussit la plupart du temps qu'à être une pâle image du vivant).

L'ORDRE DE L'INDIFFERENCE

Rapidement d'ailleurs, tout rentre dans l'ordre : le professeur pratique l'indifférence affective pendant le cours au nom du rapport privilégié qu'il entretient avec le savoir, son seul « chouchou » avouable, sa seule référence autorisée. Et il est bien vrai que, dans ce processus, le « chouchoutage » est une remise en cause du modèle pédagogique ; seuls les bons élèves peuvent prétendre à une reconnaissance de faveur dans la mesure où ils confortent le système en place, encore qu'on ne puisse aller trop loin au risque de voir les exclus se dresser contre les disciples et, par là, contre le bon fonctionnement du processus ; pas de morts privilégiés, sinon les laissés-pour-compte font les fous.

dans le processus « former »

Envisageons maintenant le processus « former ». La scène est ici occupée par le dialogue professeur-élèves. Cette relation ne s'articule pas en tant que telle autour d'un savoir ; c'est même le vide du savoir qui permet la contraction sur les processus affectifs. L'image même de ce processus est bien entendu la relation thérapeutique ; mais certaines pédagogies, appelées le plus souvent non-directives, sont d'abord centrées sur ce schéma et cette distribution des rôles, même si ce n'est que comme point de départ.Il faut, pour que ce processus fonctionne de façon satisfaisante, qu'il y ait empathie entre les deux partenaires ; autrement dit, l'enseignant doit chercher à favoriser, sans l'imposer, l'analyse des processus affectifs et les élèves doivent accepter que l'enseignant puisse les aider à mieux se connaître en tant qu'individus et en tant que groupe.

TRAVAIL DE GROUPE

Le travail de groupe relève aussi souvent, à un moment ou à un autre, de ce processus. Ne dit-on pas souvent qu'un groupe ne fonctionne (sous entendu : n'est productif) que lorsqu'il a reconnu et dépassé ses éventuels conflits d'ordre relationnel ? Pour favoriser cette prise de conscience et cette analyse, professeur et élèves doivent abandonner pour un temps la référence au savoir à transmettre

(processus « enseigner » ou « apprendre ») et ne plus considérer que les modes de vie du groupe ; l'enseignant ne pourra pas pour autant imposer l'analyse mais bel et bien la faire surgir du groupe lui-même, et les élèves devront être suffisamment en confiance pour accepter de s'examiner devant et avec l'enseignant. Bienveillance et non-défensivité s'avèrent ici la règle... Mais le système scolaire n'est-il pas précisément construit sur les bases opposées ?

Et pourtant, curieusement, le système scolaire favorise, dans un certaine mesure et jusqu'à un certain moment (...après, c'est l'exclusion), ce processus. Prenons comme exemple tes tentatives de pédagogie institutionnelle à base non-directive. Elles sont d'autant plus probantes qu'elles sont menacées par l'institution elle-même. Pour quelle raison? Sans doute tout simplement parce que le fait d'avoir un « ennemi » commun rapproche les protagonistes. Professeur et élèves, embarqués dans le processus « former », dépasseront d'autant plus vite leurs propres difficultés relationnelles internes qu'ils sont attaqués (de façon réelle ou fantasmatique, peu nous importe ici) à l'extérieur de la classe.

LA VACANCE DU SAVOIR

L'institution scolaire est en effet articulée autour du savoir, de la transmission de connaissances. Or, que fait le processus « former » sinon mettre à la place du mort le savoir lui-même ? On dit souvent que la non-directivité s'établit par une vacance du pouvoir de l'enseignant. Il serait plus opportun de noter qu'il s'agit d'abord de la vacance du savoir ou de l'imposition du savoir par l'enseignant. Ce n'est pas l'enseignant qui disparaît, c'est le savoir ; ce n'est pas le professeur de philosophie qui s'évanouit, c'est la philosophie en tant que contenu que l'enseignant se devait de transmettre aux dires de tous. D'où les réactions violentes le plus souvent de l'institution scolaire à l'égard de ces pédagogies à base non-directive : ne sont-elles pas les seules que le ministère a pris la peine d'interdire par un décret voici quelques années ?

On peut cependant se demander si, pour fonctionner, ce processus ne doit pas commencer par s'appuyer sur une illusion : les élèves plongés dans cette pédagogie ne fantasment-ils pas, pour accepter de jouer le jeu, un nouveau lien privilégié entre professeur et savoir? ne veulent-ils pas, respectueusement, réoccuper la place du mort ? Autrement dit, les élèves vont reconstituer l'enseignant en S-S-S (sujet-supposé-savoir, dans le langage lacanien), non plus par rapport aux contenus initiaux, ici la philosophie, mais par rapport à la psycho-sociologie. Le professeur sait la loi et la vie des groupes, il est la preuve que ça peut fonctionner selon ce nouveau schéma, il est expert en...

Là aussi bien entendu, et on comprend bien pourquoi ceci risque de se produire d'autant plus facilement, le mort peut jouer le fou, c'est-à-dire celui qui refuse de parler le nouveau langage. Et il peut y être invité au moins de trois façons. La première tient à l'institution scolaire : nous avons déjà vu comment celle-ci pousse le savoir au premier plan et se justifie essentiellement par lui. Elle se chargera très rapidement de rappeler à l'enseignant non- directif d'une part qu'il est payé pour transmettre des connaissances et d'autre part que les élèves, du fait de la méthode employée, perdent leur temps, n'apprennent rien.

La seconde tentative peut venir du professeur lui-même, qui va, peut-être pour se préserver lui-même comme sujet, choisir un nouveau sujet. Deux solutions se présentent à lui dans ce cas : il peut se replonger dans les contenus de sa spécialité, la philosophie par exemple, car tout compte fait c'est plus sécurisant et moins éprouvant, mais il peut aussi se réfugier dans le savoir psychosociologi-que en apparaissant comme celui qui analyse ce qui se passe dans le groupe mais n'en dit rien (ou si peu que...), quitte à préférer en parler avec quelques collègues spécialistes, détenteurs de la lumière mais non porteurs de cette même lumière au groupe.

La troisième tentative relève des élèves eux-mêmes. Fantasmant une relation privilégiée entre l'enseignant et le savoir psychosociologique et insécurisés par le vide du savoir traditionnel, ils ont souvent l'impression d'être les objets de l'expérience du lien enseignant-savoir psychosociologique. Or, l'objet n'a pas de place dans ce schéma : il n'est ni mort ni sujet ; pour être reconnu, il doit devenir fou, refuser le sentiment de n'être qu'un « cobaye ». Que font alors les élèves ? Ou bien ils tentent de reconquérir la place du mort, et dans ce cas, arguant du fait qu'ils n'arrivent pas à travailler ensemble par exemple, ils obligent le professeur à enseigner de nouveau (cf. processus précédent) ; ou bien ils s'affirment comme sujet mais contre l'enseignant à qui ils veulent donner la place du mort, et dans ce cas, refusant par exemple toute intervention de l'enseignant, ils cherchent leur salut dans le processus « apprendre ».

dans le processus « apprendre »

Le processus « apprendre » se définit par le fait que l'élève s'approprie directement le savoir, le professeur n'étant plus le médiateur privilégié, celui par lequel le savoir passe obligatoirement, mais un organisateur de situations de formation (instruction et éducation) mettant immédiatement en contact les deux principaux intéressés. Elèves et savoir sont donc ici sujets qui se reconnaissent comme tels et l'enseignant tient la place du mort.

Ce schéma sous-tend bon nombre de pédagogies actuelles, qu'il s'agisse de pédagogie de groupes centrés sur une tâche, d'enseignement programmé, de tra-

'¥'*• **vail** indépendant, de travail individualisé, de travail personnalisé... Nous utiliserons aussi ce modèle dans la classe terminale A où nous sommes chargé de la philosophie. Le centre du dispositif tiendra chez nous dans le petit groupe devant effectuer diverses tâches, pour lui-même, avec l'aide du professeur qui est à sa disposition, suivant une programmation et une répartition qu'il a lui-même à trouver (inter-individus, individuel-groupe, travail en classe-travail chez soi). Chaque groupe est alors chargé de s'approprier le savoir à partir de diverses sources (cours du professeur, manuels, documents, lectures, etc.)

LA PLACE DU MORT

Dans cette stratégie, nous occupons la place du mort; autrement dit, nous nous caractérisons par un relatif effacement qui permet aux deux autres de parler directement ensemble, c'est-à-dire de se constituer comme sujets centraux. C'est bien entendu parce que nous avons choisi la place du mort que les élèves ont été mis en demeure de s'adresser au savoir en tête-à-tête. Dans le système scolaire, c'est l'enseignant qui a, au point de départ, l'initiative de choisir sa place et un mode de fonctionnement : impossible de ne pas être enseignant, de disparaître totalement, de ne pas être trois. Quand les partenaires ne sont plus que deux, c'est que l'on a quitté l'école.

On pourra remarquer que, dans cette stratégie, bien qu'elle soit centrée sur le processus « apprendre », nous pouvons utiliser les deux autres processus. Ne sommes-nous pas aussi enseignant ? n'aidons-nous pas chaque groupe à analyser son vécu ? Certes, mais pour autant ces deux processus ne sont que des moyens au service du processus « apprendre », ils ne sont là que pour consolider et faire fonctionner la relation de base savoir-élèves. Comme quoi tout processus, quel qu'il soit, n'exclut pas les deux autres mais les intègre à sa démarche.

LA PLACE DU FOU

II reste que, même dans ce schéma, le mort peut refuser sa place et se mettre à faire le fou. L'enseignant peut par exemple se fixer sur les processus de groupe et les envisager plus comme des fins que comme des moyens, faisant ainsi pivoter le schéma et le ramenant au processus « former », empêchant par là même les élèves de se centrer sur les contenus au nom de l'élucidation des éléments socio-affectifs. Une autre déviation est encore possible, constituant un retour au processus « enseigner » : l'enseignant, voulant contrôler systématiquement toutes les acquisitions des connaissances tant individuelles que collectives, se rendra progressivement indispensable, détournera à son profit le mécanisme d'appropriation directe du savoir par les élèves, s'instaurera comme le médiateur du rapport au savoir.

Cette dernière tendance risque d'ailleurs de rencontrer facilement l'assentiment des élèves qui vont vouloir retrouver la place du mort si gratifiante du processus « enseigner ». Les difficultés inhérentes au processus « apprendre » se volatilisent alors comme par enchantement : c'est la fin de l'engluement dans les phénomènes de groupe, c'est la fin de l'affolement devant le savoir présent sans médiateur. Et les questions fondatrices du processus « apprendre » s'envolent : comment s'organiser malgré (ou grâce à) nos différences ? comment faire de la philosophie sans trop savoir ce que c'est ? comment s'y retrouver parmi toutes ces théories et toutes ces positions si opposées des différents philosophes ?

à nous de jouer

Toute pédagogie est donc, à un premier niveau, l'instauration de rapports entre trois éléments, élèves,professeur et savoir. Plus fondamentalement, toute pédagogie se définit par deux sujets, un mort et un fou. Instaurer une pédagogie, c'est donc attribuer aux trois éléments les statuts de sujets, de mort et de fou... Il faut donc choisir sa pédagogie, c'est-à-dire un processus, et ceci n'est nullement innocent quant aux conséquences : qui privilégie-t-on ? selon quelle philosophie de l'éducation ?

En même temps, il est maintenant manifeste que le choix d'un processus ne représente pas pour autant l'élimination des deux autres. Nous avons pu repérer différentes utilisations des processus « exclus » par le processus dominant. On leur concède parfois une certaine importance, quitte à les récupérer par la suite (processus « enseigner »). Dans d'autres cas, ils représentent des étapes ou des moments nécessaires à la réalisation du schéma principal (processus « apprendre »). On voit même un processus fonctionner, ne serait-ce que de façon fantasmatique, en donnant l'illusion qu'il est un autre (processus « former »).

En dernière instance, les processus exclus fonctionnent toujours comme des tentations pour le processus en place car il est bien vrai que chaque processus résout au moins en partie les problèmes de l'autre...mais qu'il ne résout par les siens ! Choisir une pédagogie, c'est choisir ses difficultés... et regretter qu'on ne puisse cumuler les avantages des trois processus, annulant ainsi du même coup les problèmes de la pédagogie. Mais le mort aura beau faire le fou : il n'y aura jamais trois sujets dans une pédagogie. Le mort est nécessaire pour que deux sujets existent : par là-même, il crée dans toute pédagogie un manque, une source de problèmes, une finitude, une médiocrité. Changer de pédagogie, c'est changer de mort, c'est changer de manque. Quoi qu'il en soit, en pédagogie, hors de la mort, point de salut.

Chapitre 2

Le processus « enseigner »

II est curieux de noter, lorsque l'on consulte bien des ouvrages pédagogiques contemporains, et plus particulièrement ceux qui s'attachent à décrire les courants actuels, que ce que l'on peut appeler la « pédagogie traditionnelle » n'a pas souvent droit de cité. Ou, tout au moins, la présentation en est souvent succincte et parcellaire, comme s'il n'y avait plus lieu de s'attarder sur cet aspect, comme s'il était difficile de la caractériser, de la systématiser.

Or, nous pensons qu'il y a une erreur, et ce d'un double point de vue. Nous estimons, en effet, que la pédagogie traditionnelle est bien une méthode, et une méthode centrée sur le processus « enseigner », et, d'autre part, qu'elle est toujours dominante au regard des pratiques pédagogiques quotidiennes du système scolaire d'aujourd'hui. G. AVANZINI précise d'ailleurs ces points (1975), ce qui nous permettra de les développer.

de la méthode avant toute chose

Rappelons tout d'abord ce qu'il y a lieu d'entendre par méthode pédagogique : c'est *« une manière — générale ou appropriée à une discipline déterminée — d'organiser la vie de la classe en fonction de la fin qu'on poursuit, de la structure de ce que l'on enseigne et de l'idée que l'on nourrit des écoliers »* (pp. 22-23). En fonction de ces variables, on peut dire de la pédagogie traditionnelle qu'elle est magistrocentriste, atomistique (disciplines juxtaposées, ordre progressif et synthétique des différents éléments de chaque matière), pressive (appel à l'effort, compétition entre pairs, méfiance à l'égard des initiatives et des intérêts spontanés).

Certes, ce « squelette » est susceptible de bien des habillages, selon les époques, selon les cultures, selon les modes et selon les points de focalisation propres aux différents enseignants ; il reste que le schéma de base reste identique. Nous allons donc nous attacher, au long des pages qui vont suivre, à systématiser la pédagogie traditionnelle tant sur le plan descriptif (première partie) que critique (deuxième partie).

une situation de monopole

Cette démarche nous semble d'autant plus importante, même si l'originalité n'est pas son fort, que cette pédagogie a été, est et reste dominante, bien que

l'évolution des idées éducatives lui soit contraire. L'inflation de ce type de littérature ne paraît rien pouvoir contre cette terrible phrase de S. MOLLO : «• *l'immobilisme de l'Ecole fait, pour ainsi dire, partie de son statut social »* (1969, p. 258). Ceci revient à dire que la plupart des enseignants ignorent la littérature pédagogique, et donc la possibilité d'autres modèles, et que, pour les autres, elle sert plus de façade que de stimulant pour une modification de la pratique quotidienne. Cela semble d'ailleurs encore plus valable dans le second degré que dans le premier. Ne parlons pas de l'université !

Une telle domination n'empêche nullement, elle l'explique même sous un certain angle, l'expression « pédagogie traditionnelle » d'être piégée. Plus qu'à un concept dur, le vocable renvoie à un ensemble de représentations disparates et équivoques. Comment alorséviter qu'il ne soit pris comme une injure qui sert à discréditer ou comme un label qui a un rôle mystificateur? D. HAMELINE (1971, p.33, note 1) propose le terme *« traditionnaire »* parce qu'une telle forme est centrée sur l'agent de l'action; le traditionnaire est d'emblée considéré comme *« l'agent de la tradition, l'instrument de l'acte de transmettre »*. On peut donc y relever une double centration, sur l'enseignant en tant qu'acteur, et sur la tradition en tant qu'objet de l'action.

Dans cette même ligne, pour notre part, en fonction du schéma que nous avons adopté (cf. chapitre 1), nous parlerons de processus « enseigner », et nous allons voir que la double centration relevée à l'instant fait partie intégrante de ce processus. En conséquence, nous emploierons indifféremment les termes pédagogie traditionnelle et processus « enseigner », espérant que la neutralité du second suspendra les a priori véhiculés par le premier.

I — DESCRIPTION DE LA PEDAGOGIE TRADITIONNELLE

II faut donc s'attacher à mieux connaître la pédagogie traditionnelle. Comment fonctionne-t-elle? Sur quel sol repose-t-elle? Ces deux questions vont nous permettre de déceler, dans un premier temps, les éléments de la pédagogie traditionnelle et leur articulation, puis, dans un second, ses justifications et ses bases théoriques. En possession de ces données, nous pourrons en envisager la critique, et ce sera la seconde partie de cette étude. Il reste qu'il est en fait souvent difficile de distinguer les deux aspects, ne serait-ce que parce que toute description est tributaire du lieu d'où l'on parle, c'est-à-dire de nos propres options théoriques. Néanmoins, si l'on ne peut parler de nulle part, on peut par contre énoncer d'emblée que cette analyse de la pédagogie traditionnelle émane de quelqu'un qui l'a pratiquée puis qui a tenté, comme nous le verrons par ailleurs (1987), de la subvenir.

A — ELEMENTS ET ARTICULATIONS

Le premier élément qui « saute aux yeux », lorsque l'on porte attention à la pédagogie traditionnelle, peut se définir comme suit : une centration massive sur le maître. Partons, pour s'en convaincre, d'une étude menée par A.A.BEL-LACK et J.R DAVTTZ sur le langage de la classe (in A. MORRISON et D. Me INTYRE, 1976, tome 1, ch. 7).

le maître est le maître

Transposant dans le domaine pédagogique la théorie des « jeux linguistiques » de WITTGENSTEIN, les auteurs ont décodé les enregistrements de discussions en classe suivant quatre catégories essentielles (structuration, sollicitation, réponses, réaction). L'interaction verbale des élèves et des enseignants relève ainsi de mouvements pédagogiques qui se structurent ou se combinent en cycles pédagogiques. Tout cycle est enclenché par une manœuvre d'initiation, c'est-à-dire soit par un mouvement structurant, soit par un mouvement sollicitant : quant aux mouvements de réponse et de réaction, ils sont de nature réflexe, ce qui signifie qu'ils n'interviennent qu'à la suite des deux premiers.

L'aspect le plus frappant des résultats tient aux similitudes remarquables entre enseignants et classes observés et à la stabilité des classes elles-mêmes à travers les différents enregistrements. On peut en déduire une structure généralement stable et cohérente du discours pédagogique articulée autour du fait suivant : les enseignants dominent les activités verbales et le volume des émissions verbales des maîtres est sans contexte le plus important dans la classe. Les rôles pédagogiques de l'enseignant et de l'élève sont ainsi clairement définis dans et par le langage : c'est l'enseignant qui est responsable de la structuration de la leçon, c'est lui qui sollicite les réponses des élèves et réagit à leurs réponses. L'élève, pour sa part, a pour tâche essentielle de répondre à la sollicitation de l'enseignant, il ne sollicite que rarement une réponse du maître ou d'un autre élève et il ne structure spontanément le discours qu'exceptionnellement.

les règles du jeu

Cette prégnance de l'enseignant va de pair bien entendu avec une énorme centration sur les contenus, mais selon un certain type d'opérations intellectuelles. L'exposition pure et simple (poser des faits et les expliquer) est très nettement privilégiée aux dépens des démarches analytiques (définir et interpréter) et évaluative (émettre des opinions et les justifier). On voit donc que c'est l'enseignant qui organise toutes les activités, toute la dynamique de la classe autour du savoir, mais qu'en même temps il induit et sélectionne certains processus.

Il y a donc bien une logique de la pédagogie traditionnelle et la description du jeu linguistique de l'enseignement la fait bien apparaître. Tout se passe comme si enseignants et élèves observent visiblement un ensemble de règles cohérentes sans que pour autant ces règles soient posées explicitement. *« Le jeu de la classe implique la présence d'un joueur appelé enseignant et d'un ou de plusieurs joueurs appelés élèves. Le but du jeu est d'entretenir un discours linguistique sur un sujet et le gain final est mesuré par la quantité d'apprentissage manifestée par les élèves après une période donnée de jeu. En jouant à ce jeu, chaque joueur doit suivre un ensemble de règles... Défait, la première règle qui pourrait être appelée* « *la règle des règles », est que, si l'on doit jouer, il faut toujours observer les règles correspondant au rôle »* (ibid. p. 110)

Finalement, à quoi joue-t-on en classe ? Il est tout à fait possible de caractériser les phases essentielles du jeu scolaire. La séquence-type est essentiellement le cycle pédagogique sollicitation-réponse, façonné et ajusté par les mouvements de structuration et de réaction. Quant à l'échange verbal-type, il débute par une sollicitation de l'enseignant qui appelle une réponse d'élève, elle-même suivie d'ordinaire par une réaction évaluatrice du maître.

Telle est la structure dominante du discours en classe. Ceci nous amène d'ailleurs à préciser que les jeunes enseignants se représentent ce fonctionnement comme un modèle à atteindre car il leur semble caractéristique d'une classe dynamique, active, centrée sur le dialogue, où tout n'est pas le fait de l'enseignant. Ils estiment même que c'est là le meilleur moyen de sortir d'une pédagogie traditionnelle. Or, il nous semble au contraire que ce système, de plus en plus dominant dans les pratiques pédagogiques contemporaines, n'est qu'une nouvelle traditionalité, si l'on peut se permettre cette expression : elle est bel et bien définie, et l'étude de A.A. BELLACK et J.A. DAVITZ l'a suffisamment montrée, par le processus « enseigner » et la centration sur le maître. Tel est le premier élément qui nous permet de définir la pédagogie traditionnelle.

le système pédagogique d'enseignement

La seconde caractéristique du fonctionnement de la pédagogie traditionnelle, nous pouvons la trouver dans un article rageur de L. RAILLON sur *« le système pédagogique d'enseignement »* (1979, pp. 10-20). L'auteur commence par noter que le mot enseignement désigne aussi bien l'organisation scolaire dans son ensemble que le contenu du message transmis par le maître : c'est dire combien le système scolaire est centré sur le contenu, la chose enseignée, sue par l'un et à savoir par l'autre. Méthode, progression, programme, travail personnel de l'élève, évaluation sont ordonnés par le maître autour de ce qui est enseigné, c'est-à-dire autour d'une organisation systématique d'un secteur de la connaissance que l'élève doit assimiler. Ce dispositif requiert et exige bien entendu l'établissement d'une relation entre le maître et les élèves, mais ce mode est *« imper-*

sonnet, essentiellement fondé sur les rôles fonctionnels : le maître a pour fonction de transmettre la connaissance au cours des heures fixées pour cela » (ibid. p. 12).

Le référent de ce type de fonctionnement semble être le modèle universitaire tel qu'il se pratique depuis, en particulier, l'Europe médiévale des XlI-XIIIème siècles. L'objectif de l'institution, ta transmission des connaissances, correspond alors à l'objectif des étudiants, l'acquisition des connaissances, connaissances qu'ils ont choisies soit par pur intérêt spéculatif soit en vue d'une insertion et d'une pratique professionnelle. Le système pédagogique d'enseignement a donc bien alors la connaissance comme objectif tout à fait légitime. Reste cependant intacte une question qui porte le soupçon sur des pratiques qui se donnent comme évidentes dans ce schéma : sous quelle forme doit se faire la transmission des connaissances ? Nous ne répondrons pas ici directement à cette interrogation puisqu'elle est finalement sous-jacente à l'ensemble de cette étude...

relation : impersonnel

L. RAILLON, pour sa part, soutient que le processus « enseigner », s'il est à la rigueur légitime pour de jeunes adultes qui choisissent librement d'apprendre telle discipline ou telle autre dans des buts bien précis, ne l'est pas du tout avec des enfants ou des adolescents dans un cadre d'obligation. Ceci est d'autant plus vrai que le système universitaire, en s'appliquant au primaire et au secondaire, s'est perverti sur bien des points. Notons par exemple que les élèves passent, au contraire des étudiants, l'essentiel de leur temps à l'école, et ce pendant beaucoup plus d'années. Relevons encore que les objectifs des maîtres ne sont pas ceux des enfants mais que, par contre, ils doivent correspondre assez étroitement aux objectifs de l'institution, ce qui n'est pas du tout le cas à l'université.

Mais surtout, le processus « enseigner », et son modèle universitaire le montre à merveille, implique une relation enseignant-enseigne impersonnelle. Qu'est-ce à dire? Nullement que l'enseignant ne soit pas une personne, mais qu'il est défini par le souci de la transmission des connaissances. L'enseignant est donc amené à se présenter uniquement sous son aspect professionnel fonctionnel : il est le spécialiste d'une discipline, d'une tranche du savoir. Qu'il soit attentif aux contenus eux-mêmes ou à la didactique proprement dite ne change rien fondamentalement au problème. La relation duelle qui s'instaure entre le public et le professeur s'établit certes sur de l'affectif, mais de l'affectif « non-dit ». Attractions et répulsions ne peuvent s'exprimer ni même peut-être s'introduire dans la conscience, bien qu'elles fonctionnent quotidiennement (cf. les études sur le langage non-verbal dans la classe: C. PUJADE-RENAUD et D. ZIMMER-MANN, 1976; D. ZIMMERMANN, 1978; G. DE LANDSHEERE et A. DELCHAMBRE, 1979).

difficultés et survie

La classe est donc avant tout le lieu du discours du maître, mais ce discours est censé s'adresser à un public homogène. On appuiera cette homogénéité sur des notions de niveau, de stade de développement ou d'âge. Toujours est-il que cette application du modèle d'enseignement universitaire aux autres niveaux ne va pas sans poser de problèmes. Il sera donc nécessaire de recourir à des moyens divers pour le faire fonctionner. L'autorité de l'adulte, l'intimidation et au besoin la sanction sont là pour rappeler les règles du jeu. L'émulation sert à justifier le système d'enseignement et à reconnaître les bons élèves, ces interlocuteurs privilégiés, image du groupe homogène idéal. Quant aux exclus, et même parfois aux élus, ils s'ennuient, mais ceci n'est nullement pris en compte.

Face à cela, les enseignants, loin d'entrer dans des innovations plus profondes, difficiles dans ce système clos, cherchent à pratiquer la méthode interrogative dont nous avons déjà parlé plus haut. Quoi qu'il en soit, elle ne représente nullement une rupture par rapport au système pédagogique d'enseignement; c'est bien ce qu'avance M. POSTIC : *« la méthode interrogative, chacun le sait, camoufle souvent un didactisme de fait. La classe est dite « vivante » parce que le professeur sollicite son auditoire de temps à autre pour maintenir l'attention, pour créer une atmosphère en apparence détendue. Mais il se borne parfois à transmettre des informations et à contrôler la réception. Or, on ne se sépare du didactisme que lorsqu'une communication réciproque s'établit entre le professeur et ses élèves et entre les élèves eux-mêmes, pour élaborer le savoir »* (1977, pp. 197-198). Telle est donc la seconde caractéristique de la pédagogie traditionnelle : elle se fonde sur une relation impersonnelle entre un maître fonctionnel et des élèves récepteurs de l'enseignement.

qui a besoin de qui ?

Nous avons donc vu que la pédagogie traditionnelle fonctionne sur une relation essentiellement centrée sur le maître et par là-même impersonnelle. Mais, qui plus est, et c'est en cela que réside la troisième caractéristique, la pédagogie traditionnelle justifie cette relation en affirmant à l'élève que lui, l'élève, a besoin du maître. J. PIVETEAU, dans un article intitulé *« qui a besoin de qui ? »* s'attache à décrire et à dénoncer ce mécanisme (1975, pp. 9 à 20).

A un premier niveau effectivement, c'est bien l'élève qui semble avoir besoin du professeur en tant que celui-ci est dépositaire du savoir. Dans ce cas, le besoin est confondu avec l'initiative d'un appel (l'élève demande en effet à l'enseignant de transmettre son savoir) et exclut la manipulation qui consisterait pour l'enseignant à créer ce besoin chez l'élève en lui faisant croire qu'il vient de lui, élève. De plus, le besoin est assimilé à l'aveu d'un manque, sans chercher à connaître l'origine de ce manque. Enfin, le besoin est supposé comblé par une

réception dans le cadre d'une relation non symétrique où l'un donne et l'autre reçoit, cet autre étant reconnu comme ayant alors besoin du premier. Le monde est alors constitué de deux types d'êtres : ceux qui ne savent pas et, en surplomb, les experts qui savent et peuvent ainsi venir en aide aux premiers.

A un second niveau pourtant, la réalité apparaît moins simple. Qu'en est-il par exemple de l'appel au savoir dont les élèves auraient l'initiative ? à quoi sert l'école ? quelles sont ses fonctions ? Les raisons que l'on pourrait donner à la présence des enfants et des jeunes dans les écoles sont si multiples qu'il vaut peut-être mieux, pour décrypter ce fonctionnement, faire un détour par l'enseignant et se demander pourquoi il se trouve dans un établissement scolaire.

des élèves, par pitié !

Trois réponses au moins peuvent être faites et chaque enseignant s'inscrit plus ou moins dans l'une ou l'autre. On peut d'abord être professeur parce qu'on ne sait rien faire d'autre : l'enseignement est alors le moyen de s'inscrire dans le tissu social. Comme il n'y a pas, en général, de professeurs sans élèves, tout enseignant a besoin d'un certain nombre d'élèves... et le besoin, que l'on avait d'abord placé du côté de ceux qui en font une demande explicite, bascule de l'autre côté, là où existe une demande implicite mais souvent inavouable, même si le besoin qu'elle recouvre est radical.

Supposons maintenant que l'enseignant sache faire autre chose qu'enseigner mais que, bien qu'il n'ait plus la « vocation », il se maintienne dans son poste en raison de certains avantages. Là aussi, il a un besoin incompressible d'élèves, et d'élèves qui étudient, contre vents et marées parfois, telle chose ou telle autre qui justifie la place de ce professeur. Et pourtant, si l'on finit par envisager l'enseignant qui a (et continue à avoir) la « vocation », n'est-il pas, lui, à l'abri du renversement des besoins que nous avons remarqué dans les deux cas de figure précédents ? Pas du tout, car, s'il apprend, ce n'est pas pour lui mais pour autrui ; s'il acquiert une culture, c'est déjà avec l'intention de la transmettre. Autrement dit, il a besoin du besoin que l'autre a de lui ; pour vivre, socialement certes mais existentiellement plus encore, il a besoin d'un entourage de gens qui se considèrent (ou sont considérés) comme ignorants pour exercer son besoin de « don », de « communication ». Il semble alors bien loin le soi-disant besoin primordial qu'avait l'élève du maître !

les jeux du besoin et du pouvoir

Relevant que la pensée humaine ne fonctionne que par distinction et opposition, J. PI VETE AU établit donc que *« le plus instruit a besoin du moins instruit pour être perçu comme plus instruit, le plus sûr a un absolu besoin du moins sûr pour être réassuré dans son assurance »* (ibid. p. 13). Faut-il pour autant en con-

dure, en reprenant la terminologie et la dynamique hégéliennes, que professeurs et élèves sont réciproquement dans des situations de maître et d'esclave et que le professeur est l'esclave de l'élève tandis que l'élève est le maître du professeur ? On peut l'affirmer, à condition de préciser le registre sur lequel on se place, de distinguer le registre du besoin de celui du pouvoir car, si cette conclusion est vraie sur le premier registre, elle ne Test guère sur le second.

Et en effet, si l'on en reste au niveau du besoin, on peut affirmer que le fait d'être utile à quelqu'un ne donne aucune puissance sur lui, de même que le fait de demander à quelqu'un un savoir dont nous avons besoin ne contraint nullement à faire preuve de dépendance et de soumission. Or, force est de constater que, dans la réalité, un glissement s'opère du besoin vers le pouvoir, du besoin vers la dépendance, de l'aide vers la puissance, du *« besoin réel que le professeur a des élèves vers le besoin illusoire qu'il les persuade qu'ils ont de lui »* (ibid. p.15). C'est bien sur cette illusion, dont l'avenir est plus qu'assuré, que l'enseignant assoit son pouvoir sur les élèves. Ainsi le maître peut, dans la justification de sa prise de parole, clarifier ses propres idées, élucider ses intuitions, fortifier ses convictions, c'est-à-dire mieux penser, mieux exister, et tout ceci en se donnant la bonne conscience de répondre à des (soi-disant) besoins des élèves. Comment ne pas se méfier de ces libérateurs qui prétendent libérer les autres à tout prix alors qu'ils n'agissent ainsi que parce qu'ils ne peuvent pas vivre autrement qu'en libérateurs ?

statut, rôle et savoir

Le processus « enseigner » se trouve ainsi défini par une centration sur le maître, une relation impersonnelle et la croyance illusoire qu'a l'élève qu'il a besoin du maître. Mais ces trois caractéristiques ne se justifient que par le savoir, s'articulent sur le savoir à transmettre. C'est donc bien ce dernier qu'il nous faut maintenant envisager. Pour ce faire, nous reprendrons quelques éléments d'un rapport effectué pour le compte de l'UNESCO par N.M. GOBLE et J.F. PORTER et intitulé précisément *L'évolution du rôle du maître* (1977). Les auteurs s'attachent à définir ce qu'ils nomment *« le vieux modèle du maître »* (p. 55) en des termes qui ne font que reprendre ce que nous venons de préciser. Le schéma classique repose sur l'hypothèse que le maître en sait plus que l'élève et que le but de leur rencontre est la transmission des connaissances de l'un à l'autre. Lorsque l'élève en sait autant (ou presque) que l'enseignant, le processus s'achève, au moins à une certaine étape, et l'élève peut mettre en pratique ou oublier ce qu'il a appris.

Le statut du maître est donc fondé sur les connaissances acquises... par lui. Dans ce système, le statut s'acquiert ou se conserve par le fait que l'on en sait davantage qu'un autre : les connaissances servent à donner une image de marque. Cependant, sous leur vraie forme, les connaissances sont dynamiques, en

perpétuelle circulation : elles trouvent leur valeur dans la mesure où elles servent à faire ou à modifier quelque chose. Or, les connaissances acquises dans la pédagogie traditionnelle semblent au contraire statiques, invariables, quantitativement mesurables ; le diplôme, qui témoigne de l'instruction, est plus significatif de la longueur des études que de leur qualité. La qualité qu'il indique consiste « *à reproduire des modèles qui nous ont été inculqués et qui sont rarement appropriés à la vie réelle, plutôt qu'il n'indique notre compétence à utiliser ce que l'on apprend pour accomplir un changement bénéfique* » (ibid. p.57).

Comment s'étonner dans ce cas que l'école finisse très souvent par incarner pour l'enfant et de la part de l'adulte l'autoritarisme et la résistance à tout ce qui pourrait sembler menacer son autorité et son image de marque ? Le maître tient son statut de ce qu'il détient un savoir; l'institution scolaire intègre dans la société des adultes en fonction du niveau de savoir atteint. Conséquence : le maître, quoi qu'il en soit, a pour rôle de transmettre et renforcer un mode traditionnel de comportement physique et moral ; il est un domestique de grade supérieur. Cette articulation du statut et du rôle du maître sur le savoir, et plus précisément sur un certain savoir, permet de comprendre pourquoi, logiquement, le statut de l'enseignant est inversement proportionnel à l'âge des enfants. De la même façon, chacun des maîtres successifs de l'élève est mis en demeure, pour se défendre, de repousser le moment où l'enseigné aura fait le tour de ce qu'il est capable de lui apporter, ne serait-ce que pour garder le plus longtemps possible son image de marque. Il s'efforcera d'acquérir pour lui-même davantage de connaissances et/ou il rendra plus difficiles l'accès et la sortie de son niveau d'enseignement. La valeur de celui qui apprend réside dans ce qu'il apprend... et l'apprentissage se ramène souvent à une récitation verbale abstraite.

le savoir, pas la vie

Ce que nous venons de décrire permet de comprendre comment et pourquoi l'école est et doit être « coupée de la vie ». L'école traditionnelle, centrée sur la transmission du savoir, tend à avoir ses propres exigences et à devenir une espèce de société en miniature. Elle se déconnecte, au moins au niveau du savoir transmis, du monde extérieur et tend à se concentrer sur son ordre interne. C'est ainsi que s'érige une image du bon enseignant (un local tranquille, des élèves qui écrivent, écoutent ou répondent), une image du bon élève (propre, attentif, soumis, empressé). L'élève apprend à être un modèle de comportement et non un membre actif d'une communauté. On parle certes à l'école de la confiance en soi, de l'esprit d'entreprise et d'initiative, de la coopération et de la responsabilité démocratique, mais on ne les met pas en pratique, ne serait-ce que pour ne pas troubler la tranquillité de l'école.

On peut encore trouver d'autres raisons à cette coupure structurelle entre l'école et la vie. Ainsi la notion de programmes permet tant aux parents qu'aux

maîtres de se réfugier, même si les circonstances de ce jeu ne sont pas semblables. Les enseignants, en s'identifiant au savoir dont ils tirent leur statut, tiennent les parents à distance en avançant constamment programmes à respecter et connaissances à acquérir. Les parents, dans le cas en particulier où le maître semblerait sortir du schéma traditionnel, tentent d'agir sur l'enseignant en rappelant que l'avenir des enfants passe par la soumission à un certain savoir, et plus particulièrement par la mise en œuvre d'un certain mode de transmission des connaissances.

La césure, entre la vie collective et la réalité sociale d'une part, et l'école d'autre part, s'articule sur un « dépôt de savoir » qu'il s'agirait de transmettre. Ce dernier alimente et justifie cet état de fait. L'école peut en venir ainsi à vivre sur son monde et son ordre propres, refusant toute remise en cause. Cette situation n'est évidemment pas sans lien avec cette tendance qu'a le maître, dans la pédagogie traditionnelle, à refuser les intermédiaires entre lui-même et le savoir; parents, experts, livres, films, télévision, etc., risquent, à la limite, de déranger. On trouve son statut de dépositaire du savoir, de « sujet-supposé-savoir ». On trouve peut-être là une des causes du refus des méthodes actives. Rentrer dans ce type de pédagogies, n'est-ce pas en quelque sorte avouer pour l'enseignant qu'on lui a volé le feu? On nous rétorquera peut-être qu'ALAIN, un des grands chantres de l'éducation traditionnelle, n'a jamais fait de cours magistraux à proprement parler, qu'il a toujours mis les livres entre lui et les élèves. Ceci ne l'a certes pas empêché d'apparaître comme un personnage charismatique (cf. ce que nous considérerons comme la septième caractéristique) en raison même de la relation pédagogique qu'il instaurait, relation qu'il voulait anonyme et impersonnelle (cf. la seconde caractéristique). Mais une telle transmutation n'est possible que fondée sur la conjonction privilégiée maître-savoir.

ALAIN a beau ne pratiquer que le commentaire de textes, un tel exercice est basé sur un dialogue direct, devant les élèves, du professeur avec un dépôt du savoir. Le fonctionnement est fondamentalement le même, tous comptes faits, que pour un cours magistral, la structure est identique. Ce n'est d'ailleurs pas pour rien que l'agrégation donne autant d'importance au commentaire de textes qu'au cours.

Toujours est-il que ce savoir coupé de la vie semble suffisamment important pour que nous en fassions la quatrième caractéristique du processus « enseigner ». C'est même autour de lui que se construisent les trois premières. Mais nous verrons aussi que les trois dernières en découleront. Il nous reste en effet à définir la pédagogie traditionnelle comme un modèle à la fois normatif, bureaucratique et charismatique. Qui, mieux qu'une certaine conception du savoir, fonde ce modèle ?

Platon et les Jésuites : même combat

Examinons d'abord la pédagogie traditionnelle en tant que modèle normatif puisque telle nous semble être la quatrième caractéristique. C'est peut-être S. MOLLO (1969) qui a le plus contribué à mettre en relief cet aspect. Nous retrouverons par la suite, lorsqu'il s'agira de présenter les justifications de la pédagogie traditionnelle, une des thèses principales du livre, à savoir que les modèles éducatifs ont varié dans l'histoire en fonction des conceptions de l'homme. Cependant, ces variations s'articulent sur une opposition fondamentale qui traverse l'histoire de l'éducation, et donc les grands courants philosophiques et la compréhension des transformations sociales : ou bien l'éducation doit, comme chez PLATON, chercher à réaliser l'archétype de l'homme idéal et préétabli, ou bien elle doit, comme chez ROUSSEAU, favoriser la recherche inquiète ou confiante d'être en perpétuel devenir. *« Dans l'histoire des idées, le modèle de récolter se confond avec celui de l'adulte mis au service d'une société toujours en progrès »* (p. 20).

La pédagogie traditionnelle s'enracine bien entendu dans une conception platonicienne ; nous n'en voulons pour preuve « a contrario » que les références constantes à ROUSSEAU, « saint-père » de la pédagogie moderne, que l'on trouve chez bien des novateurs en pédagogie ou chez leurs analystes.

G. SNYDERS (1965), sans pour autant affirmer que tous les pédagogues traditionnels sont de nouveaux jésuites, décrira le triomphe de la pédagogie traditionnelle au XVIIème siècle par et chez les disciples de SAINT IGNACE DE LOYOLA. Le monde de l'éducation doit, pour eux, être un monde clos, surveillé, isolé de la société des adultes. C'est que le monde adulte est corrompu, tandis que l'enfant est faible devant le mal.

La pédagogie consiste alors à façonner l'enfant, cet être corrompu par le péché originel mais ignorant et donc rempli de promesse mystérieuse, à l'image d'un adulte idéal non corrompu par la société. N'a-t-on pas là les racines de ce savoir coupé de la vie que nous décrivions précédemment ?

l'idéal de la norme

Cette conception sera reprise par J. FERRY, même si l'image de l'homme idéal à promouvoir ne sera plus la même : l'école fonctionnera de la même façon, sur les mêmes bases. Et E. DURKHEIM (1966) systématisera la perspective déterministe et sociologique de cette tendance. L'école doit, pour lui, devenir un instrument au service de la formation de l'état social, de l'apparition de l'être social car c'est dans la société considérée comme un tout que l'individu acquiert son autonomie et devient une personne.

L'éducation doit ainsi permettre d'homogénéiser spirituellement les membres d'une société en fonction d'un même idéal de l'homme. Nous sommes donc ici

en présence d'une conception déterministe de l'homme, originale à chaque société cependant car dépendante de l'histoire propre à chacune. Les modèles sociaux deviennent dominants, et l'idéal à promouvoir risque de se rétrécir singulièrement jusqu'à signifier purement et simplement l'entrée dans la société actuelle.

Inutile d'ajouter que cette place centrale de l'adulte idéal ou de la société idéale justifie la figure dominante du maître dans la pédagogie traditionnelle. Les modèles pédagogiques, rigides et stables, seront normatifs, c'est-à-dire créateurs de règles, soit de comportements établis en fonction de buts à atteindre, de comportements ou de contenus idéaux devant amener la réalisation d'un homme idéal ou d'une société idéale, même si, comme nous l'avons souligné, l'idéal se réduit au prolongement de l'état actuel. Ceci ne signifie pas que la réalité sociale rentre à l'école. Bien au contraire, la relation pédagogique s'établit sur une certaine représentation de la société, sur des normes à promouvoir, sur des modèles qui sont en partie les substituts et les projections de la société. *« L'école s'efforce d'adapter l'enfant à son idéal social plus qu'à la réalité, et risque donc de devenir un facteur d'inadaptation sociale. Nous la qualifierons de normative afin d'accorder aux modèles la place importante qui semble leur revenir »* (5. MOLLO, op. cit., p. 45).

Modèle, norme, règle dans la pédagogie traditionnelle trouvent leur substance et leur justification dans le savoir à transmettre. C'est parce qu'il y a un modèle à atteindre que le maître, qui, lui, connaît la norme, est central, que la relation majeure est impersonnelle puisque c'est celle qui unit l'enseignant au savoir, que l'élève est persuadé qu'il a besoin du maître pour réaliser cette règle et se voir confirmé dans l'idéal normatif. La société adulte est donnée comme but lointain de l'institution scolaire. L'adaptation se fait à travers des modèles, lieux de rencontre de la personne et de la société ; quant au maître, dans la transmission du savoir, il peut être plus qu'un simple représentant de la société, car il peut, dans une certaine mesure, participer au choix et à la transformation des modèles. Il reste que, dans ce schéma, ce qui est premier, ce sont les modèles que les enfants doivent s'efforcer d'atteindre, non les enfants eux-mêmes. Dès lors, il n'est pas étonnant que l'ordre et le jugement soient plus courants que l'échange, que l'école normative ait tendance à préserver son autonomie interne en opérant un choix dans la réalité sociale et en se clôturant sur un savoir figé, plus aisément porteur d'un modèle idéal.

l'idéal bureaucratique

L'idéal normatif de la pédagogie traditionnelle va, de plus, fonctionner sur un schéma bureaucratique. Tout se passe comme si la cinquième caractéristique de la pédagogie traditionnelle (le modèle normatif) exigeait, pour se réaliser plus sûrement, de s'enraciner dans un modèle bureaucratique (sixième caractéristi-

que). C'est ce que tente de montrer M. LOBROT (1968). La bureaucratie, explique-t-il, s'installe lorsque la plupart des membres d'un système acceptent ou souhaitent être protégés, dirigés, orientés. Ce désir naît de l'angoisse que l'autre représente et de la non-confiance dans la collaboration et la communication . « *On se dit qu'il serait bien avantageux d'avoir pour soi une force souveraine qui, non seulement empêcherait les autres de me nuire, mais encore prévoirait et déterminerait tous leurs actes dans un sens utile* » (p. 51) : c'est ici que nous retrouvons le modèle normatif. La collectivité déléguera ses pouvoirs à un individu ou à un groupe d'individus qui incarneront l'angoisse de tous, assureront leur sécurité en même temps que celle de tous, vivront de la collectivité tout en lui enlevant sa vie propre et persuaderont tout un chacun que la véritable liberté est dans la protection.

On peut ainsi mieux comprendre pourquoi, dans la pédagogie traditionnelle, les élèves en arrivent à supporter et même souhaiter des professeurs traditionnels. La première raison tient simplement à ce que l'enseignant est extérieur à la collectivité même, et donc à chacun : il peut ainsi apparaître comme objectif et édicter une règle universelle et anonyme, synonyme du bien commun. La seconde raison est que l'enseignant a fait ses preuves et ne cesse de les faire : il a intérêt à poursuivre le bien abstrait et formel de tous, à apparaître vertueux et impartial. La troisième vient de ce que l'enseignant a, au moins théoriquement, la force de s'opposer à tous les déviants et de les faire rentrer dans le rang : il a la confiancede tous ou, au moins, de la majorité, sans parler de celle de ses supérieurs. La quatrième raison est peut-être la plus profonde, et nous la connaissons bien : l'enseignant a le savoir, il est l'incarnation de la compétence ; en conséquence, il semble le mieux placé pour décider des contenus et des normes qui doivent correspondre au bien formel de la collectivité. Le dernier argument est plus technique : l'enseignant semble être le seul en mesure de coordonner, d'unifier et de centraliser les activités éparses ; au vu de quoi, il prend toutes les décisions d'organisation dans la classe et hors la classe. Comment pourrait-on encore nier que la pédagogie traditionnelle soit bureaucratique ?

des bureaucrates partout

Cette bureaucratie de la pédagogie n'est d'ailleurs qu'un maillon du fonctionnement bureaucratique de l'éducation nationale ; ce dernier se situe tant au niveau du personnel et de son organisation qu'à celui des programmes et du travail et à celui des contrôles et des examens. Le personnel administratif est recruté directement ; les enseignants, pour leur part, sont recrutés sur concours mais nommés directement par la bureaucratie supérieure lorsqu'ils ont satisfait aux critères de conformité (réussite aux examens). Les emplois du temps des professeurs et des élèves sont fixés par l'administration. Quant aux programmes, ils prévoient les buts à poursuivre, les moyens à employer et la répartition dans

le temps des activités. Dans te modèle bureaucratique, le formalisme est roi. Il s'agit de donner aux parents, aux enfants, aux enseignants, à l'administration, des assurances « formelles », le tout amenant à justifier l'emmagasinement immédiat de connaissances ou l'acquisition immédiate d'automatismes. Et c'est l'examen qui en fait foi. La pédagogie traditionnelle, centrée sur le savoir, est par le fait même articulée sur les examens, noyau du système d'enseignement, justification de la bureaucratie de l'éducation. On voit ainsi l'examen devenir le but même de l'acquisition du savoir. L'enseignant a pour but ultime de faire réussir l'enfant à l'examen : savoir, soumission et examen sont trois faces d'une même réalité.

« L'enseignant a donc trois objectifs essentiels qui définissent toute sa pédagogie : la conformité au programme, l'obtention de l'obéissance, la réussite aux examens » (ibid. p.63). Cette pédagogie traditionnelle est la pédagogie de la bureaucratie en ce sens qu'elle est fondée sur l'angoisse et la méfiance, qu'elle impose à tous des règles abstraites ceïisées représenter l'intérêt général, qu'elle amène les gens à simplement vouloir montrer qu'ils se conforment aux règles imposées. Ceci n'exclue nullement, bien entendu, que chacun, dans ce système, essaye d'échapper à la conformité en se singularisant mais, par rapport au fonctionnement global, ces « déviances » n'ont qu'un effet de masque. Quoi qu'il en soit, l'enseignant cherche à produire chez l'élève un effet à court terme (faire écouter, faire apprendre, etc.) en vue de passer un examen ou ce qui en tient lieu provisoirement (leçon écrite, récitation, contrôle, note trimestrielle, passage dans la classe supérieure, orientation). Pour M. LOBROT, les élèves sont alors considérés comme des machines. Et ces machines, pour donner satisfaction, doivent posséder certaines caractéristiques. D'où la sélection constante de l'école, exigée par l'enseignant lui-même dans le système bureaucratique car il a tout intérêt à opérer sur un matériel bien préparé ou adéquat puisqu'il doit prouver aux parents, à l'administration et aux collègues qu'il réussit une certaine opération, vérifiable par examen, observable par inspection.

Le « bon élève » de la pédagogie bureaucratique sera donc tranquille, appliqué, bienveillant. Il prouve à tous qu'il se soumet bien aux exigences communes et par là il leur donne et se donne satisfaction ; il soutient-un système qui oblige les enseignants à faire leur travail, apparemment à son profit. Il rejoint par là les intérêts des autres catégories concernées par l'enseignement et soutenant la bureaucratie : ceux qui demandent le système et qui lui font confiance (les parents), ceux qui le subissent et qui n'osent le remettre en question (les enseignants). Toutes ces catégories visent à maintenir la pédagogie traditionnelle et le processus « enseigner » comme signes du bon fonctionnement du système scolaire. Le principal n'est-il pas que ça marche? La bureaucratie rassure les parents : l'enseignant doit faire son travail car il est contrôle, jugé, réglementé. La bureaucratie rassure l'administration : les « responsables » profitent d'une position dominante tout en utilisant le langage de la vertu et de l'intérêt général.

La bureaucratierassure les enseignants : il peut s'appuyer sur des règles et un savoir définis qui lui permettront de plaire et de paraître s'acquitter de sa tâche. Tout ce processus bureaucratique alimente une représentation traditionnelle de l'enseignement comme transmission ou déversement du savoir des enseignants vers l'esprit des élèves. Rappelons que J. ARDOINO (1965) considère que ce schéma relève d'un modèle religieux de l'Autorité. C'est ce que G. FERRY appellera plus tard un modèle charismatique qui, curieusement, au moins à première vue, apparaît comme un complément du modèle bureaucratique.

les nouveaux prêtres

La septième et dernière caractéristique du processus « enseigner » nous semble en effet tenir au caractère charismatique de la pédagogie traditionnelle. Rappelons que G. FERRY (1972) oppose modèle charismatique, modèle d'ajustage et modèle d'affranchissement. Essayons de cerner un peu plus ce qu'il entend sous le premier terme. A la suite de Max WEBER, il *« qualifie de charismatique la dominante fondée sur le dévouement hors du quotidien, qui tire sa force contraignante du caractère sacré, de l'héroïsme ou de l'exemplarité d'une personne (éventuellement de l'ordre créé ou révélé par elle) »* (p. 5). Cette domination sera garantie par un signe (l'examen qui témoigne du savoir) et par le sens du devoir, vécue sur un mode exclusivement personnel, irrationnel au moins en apparence (le don et la vocation). L'enseignant est donc ici un nouveau prêtre, même s'il ressemble en fait davantage à l'image que l'on se fait des anciens prêtres ou des traditionalistes actuels.

En effet, l'enseignant fonde sa domination sur son savoir ; il est ce médiateur qui dévoile la vérité et maintient caché ce qui ne peut encore être saisi par l'intelligence des élèves ; la haute idée qu'il a de sa mission vient de ce qu'il se sent plus proche que les autres du savoir. De plus, ayant le respect de sa fonction, il devient porteur d'autorité morale ; il s'identifie à la loi qu'il prescrit ; il suscite le respect du devoir et de la raison. Il est donc un exemple, d'autant plus noble et probant qu'il ne tient pas de lui-même ce caractère ; il a la vocation ; or, on ne s'attribue pas une vocation, on la reçoit. Ayant la vocation, dont le point de départ tient à l'amour des enfants et de l'enfance, il ne peut qu'être investi du don pédagogique, aptitude très spécifique et non enseignable. **Il** devra donc faire un don total de lui-même basé sur le dévouement, la réserve et l'exemplarité : l'enseignant est maître de l'humanité parce qu'il est un modèle d'humanité.

Ce modèle charismatique définit très bien l'image de l'enseignant traditionnel. Il justifie naturellement le caractère normatif du processus « enseigner » et il sert à la fois de masque et de contrepoids à l'aspect bureaucratique. Il est de plus évident qu'un fonctionnement charismatique exige qu'autorité et savoir soient indissociablement mêlés : l'autorité est le signe de la domination, de la reconnaissance du savoir supérieur ; les jeux du regard en témoignent : la discipline

exige la crainte mais, pour l'imposer, il faut être certain de son savoir car c'est lui qui fonde la position dominante et la fonction de transmetteur. La pédagogie traditionnelle est ainsi amenée à instituer et justifier la dépendance : le professeur n'est-il pas l'unique détenteur du savoir ? sa compétence n'est-elle pas illimitée ? n'est-il pas le guide de la vie du groupe ? n'est-il pas le juge de ce qui se fait dans le groupe ? Nous sommes bien là dans une pédagogie du modèle.

et maintenant ?

Nous avons eu tout loisir de décrire les éléments et les articulations de la pédagogie traditionnelle. Rappelons simplement qu'elle nous semble se caractériser par une centration sur le maître, une relation impersonnelle et la croyance qu'a l'élève qu'il a besoin de lui. Tout ceci se justifie par l'existence d'un savoir, coupé de la vie certes, mais surtout possédé essentiellement par le maître. La transmission de ce savoir nécessitera la mise en œuvre d'un modèle pédagogique à la fois normatif, bureaucratique et charismatique. Nous voulons voir ici l'illustration de ce que nous avancions dans le chapitre précédent sur le processus « enseigner » ; autrement dit, nous sommes en présence de deux éléments, le maître et le savoir, qui se constituent comme sujets, comme existants privilégiés, en obligeant le troisième, les élèves, à faire le mort pour que le jeu pédagogique puisse fonctionner. Mais cette description n'épuise malheureusement pas la question car il ne suffit pas de savoir comment fonctionne la pédagogie traditionnelle, encore faut-il présenter ses bases théoriques, retrouver son sol conceptuel. Cette tâche justificative sera néanmoins plus rapide car il est bien évident que, pour une bonne part, nous n'avons pu exposer ce qui précède sans en montrer déjà les enracinements.

Pourtant, avant d'entreprendre cette tâche, il est peut-être indispensable de rappeler la nécessité d'une perspective plus historique car, après tout, quand les sept points que nous venons de dégager ont-ils formé un modèle, à savoir le modèle traditionnel, en s'agglutinant ? Dans le cadre de cette étude, nous ne pouvons prétendre répondre de façon satisfaisante à une telle question qui demanderait des recherches historiques considérables de façon à mettre en perspective l'analyse synchronique que nous venons de présenter et une analyse diachronique détaillée. Contentons-nous de suggérer quelques éléments du problème. Et, tout d'abord, nous risquons d'être victime du flou du terme « traditionnel ». Encore aujourd'hui, le traditionnel est un fourré-tout qui ne permet guère, à première vue, d'identification adéquate. Mais tout ceci est encore plus vrai quand on le réfère au passé où il renvoie à de multiples choses ; ainsi, par exemple, les écoles industrielles de 1783, historiquement parlant, peuvent être considérées comme traditionnelles : il n'empêche qu'en leur temps, elles ont récusé la pédagogie traditionnelle au nom de l'industrie, se proposant de produire des citoyens industrieux.

Qui plus est, toujours dans une perspective historique, en reprenant chacun de nos sept piliers, nous pourrions sans doute trouver des contre-exemples fort éloquents, c'est-à-dire soit des mouvement pédagogiques reconnus comme traditionnels mais qui pourtant semblent ne pas reprendre l'une ou l'autre de ces caractéristiques, soit des mouvements considérés comme non-traditionnels mais qui s'appuient cependant sur un de ces éléments. Prenons ainsi la question du modèle bureaucratique. Le bureaucratisme suppose l'Etat et l'affirmation de sa présence et de sa force ; or, en ce sens, la pédagogie prônée par le jansénisme, traditionnelle certes, était voulue contre l'Etat de l'époque : voilà donc une pédagogie traditionnelle plus révolutionnaire que bureaucratique. Dans la même ligne, au XIXe siècle, autant l'enseignement primaire était bureaucratisé, autant le secondaire ne l'était pas. Par contre, dans l'enseignement mutuel, mouvement novateur à plus d'un titre, le système du monitorat peut être taxé de tendance bureaucratique ; néanmoins, une telle pédagogie n'hésite pas à exclure la méthode expositive. Si nous revenons à une époque plus récente, on devra bien admettre qu'ALAIN, représentant qualifié de la pédagogie traditionnelle, ne cesse de critiquer la bureaucratie ; mais ici, n'oublions pas avec P. BOURDIEU et J.C. PASSERON (1964) qu'une telle critique, lorsqu'elle est couplée avec un modèle charismatique (ALAIN n'en est-il pas un magnifique exemple?), est le meilleur allié de la bureaucratie, contestation qui se nie elle-même puisqu'elle émane de ce qu'elle dénonce.

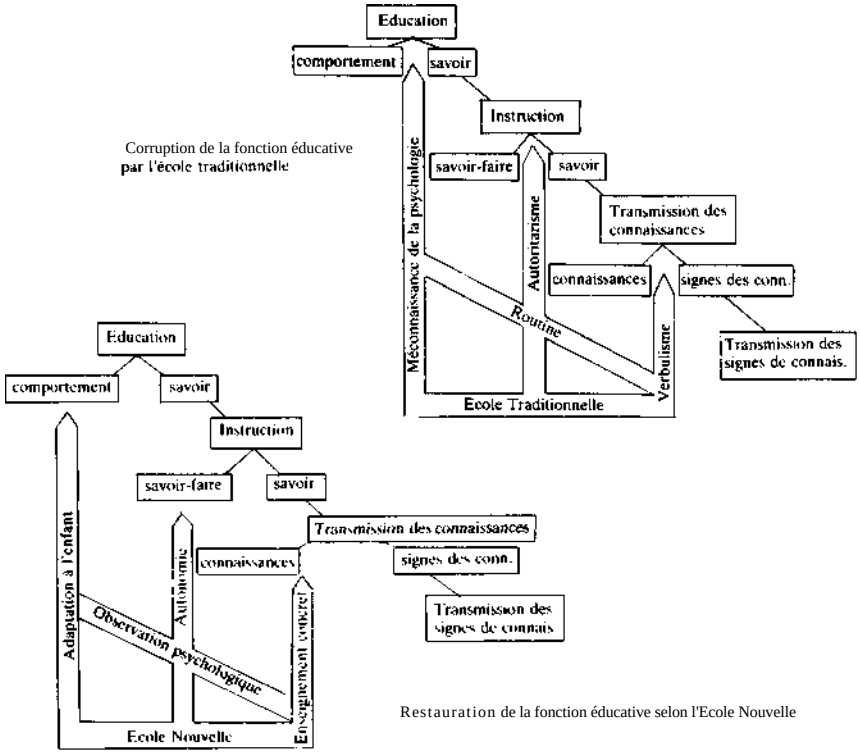
la modernité traditionnelle

La même démonstration pourrait être faite sur un autre exemple, la fonction isomorphe école — société du modèle normatif que S. MOLLO attribue à la pédagogie traditionnelle (cf. cinquième caractéristique). Dans le dernier apport à l'article « *pédagogie* » de *VEncyclopédia Universalis* (1980), D. HAMELINE montre que l'ambition de l'éducation nouvelle est finalement du même type, relève de la même démarche et de la même volonté : faire un (nouveau) citoyen par un (nouvel) élève. L'élève autonome est le citoyen, mobile de la société industrielle : « *je dessine alors le profil idéologique du travailleur moderne, capable d'initiative, de décision, de participation et de mobilité dans un monde en mutation, où le pouvoir et le savoir ont opéré leur alliance définitive grâce à l'emprise technologique sur la matière et le destin des sociétés. Mais ce profil est aussi bien celui de l'élève que conçoit l'éducation moderne* » (p. 1119). Le rapport école-société est donc conçu de la même façon que dans la pédagogie traditionnelle, seules les valeurs changent. Nous avons déjà eu l'occasion de montrer qu'une telle connexion n'est pas contradictoire avec la mise à part de l'école dans la société, au moins dans la pédagogie traditionnelle. Paradoxalement, au moins à première vue, un des plus violents détracteurs de cette même pédagogie, M. LOBROT, dans sa postface à la troisième édition de *La pédagogie institution-*

nette (1972), revendiqua cette même place pour l'école, et ce, contre les perspectives d'I. ILLICH (1971).

Cette position de retrait est, pour M. LOBROT, une question de salubrité éducative et donc, par là, sociale e politique. Dans la pédagogie traditionnelle, c'est encore finalement un moyen d'inculcation du modèle normatif et bureaucratique. Au XIXème siècle, les écoles nouvelles, lorsqu'elles développeront les internats à la campagne (cf. M. SKIDELSKY, 1972), tendront elles aussi, du moins pour certaines, à promouvoir, par cette mise à l'écart, des personnes intégrées et productrices lors de leur insertion sociale. Tout se passe comme si, très souvent, et dans des pédagogies apparemment opposées, l'école se devait d'être une société en miniature, le microcosme scolaire se devait d'être homologue à la société; et ceci ne peut se faire qu'en extrayant l'école de la société... Au XIXème siècle, J. FERRY fixe l'école traditionnelle ; parallèlement G. KER-CHENSTEINER (arbeitsschule) prône une « école miniature ». A côté de la miniaturisation bureaucratique de la pédagogie traditionnelle, on peut donc déceler une miniaturisation communautaire ou parlementaire dans l'éducation nouvelle, avec même parfois des tendances charismatiques qui se veulent révolutionnaires (cf. NEILL). On voit bien, par ces exemples limités, qu'une étude historique nous réserverait bien des surprises...

En fait, ce que nous voulons avant tout préciser ici, c'est que le modèle traditionnel, tel que nous l'avons structuré autour de sept caractéristiques, n'est rien moins qu'un élément de notre modernité. Résultante d'une histoire cahotique, la pédagogie traditionnelle dont nous parlons est celle qui domine depuis la seconde moitié du XIXème siècle, et même, plus précisément encore, celle qui recouvre l'enseignement secondaire de 1900 à nos jours. Ce qui nous intéresse, c'est de voir les résultats d'un engluement d'une pédagogie dans des pratiques et une idéologie. Les sept piliers sont typiques d'une configuration pédagogique contemporaine nommée pédagogie traditionnelle ou processus « enseigner ». Une perspective diachronique permettrait de considérer ces éléments dans une combinatoire susceptible de multiples figures selon les époques et les mouvements pédagogiques envisagés. Nous ne pourrons la mener ici ; on en saisira l'ébauche dans l'introduction que fait P.A. REY-HERME à l'ouvrage de PISTRAK (1973), lorsqu'il évoque les luttes menées par STURM, COMENIUS, les CONVENTIONNELS ou PISTRAK lui-même contre la pédagogie traditionnelle (mais était-ce bien la même?). Pour sa part, A. KESSLER (1964) fait remonter à 1922 la notion d'« école traditionnelle » en tant que système pédagogique : ce concept, qu'il estime d'ailleurs *« vague et différent suivant les représentants »* de l'éducation nouvelle (p. 427), serait ainsi une émanation des promoteurs de ce dernier courant. En suivant cette perspective, on peut d'ailleurs dresser deux schémas comparatifs de ces options éducatives, à partir de leurs éléments de base :



Précisons qu'il s'agit là de représentations dressées du point de vue de l'école active et que A. KESSLER, rejetant l'exagération tant dans les reproches que l'éducation nouvelle fait au système traditionnel que dans les applications qu'elle a suscitées et prônées, en arrive à poser comme nécessaires et souhaitables la complémentarité et la conciliation de ces deux courants. De notre côté, outre le fait que nous reconnaissons à la pédagogie traditionnelle des caractéristiques plus nombreuses et plus diversifiées, nous excluons la possibilité d'une telle conciliation en raison de la nature même de notre modèle (trois processus qui s'opposent par leur définition, cf. chapitre 1). Poursuivant dans cette direction, nous nous devons donc d'approfondir cette définition de la pédagogie traditionnelle et d'analyser les bases théoriques que se donne une telle pédagogie.

B — JUSTIFICATIONS

Toute justification de la pédagogie traditionnelle s'appuie sur une position centrale de la pédagogie, de l'éducation. Enseigner n'est nullement périphérique

puisqu'il y va de la forme et de l'avenir tant des jeunes générations que de la société actuelle ou future. Et cet enjeu dépend du savoir transmis. Les éducateurs essaient de changer l'homme à partir de l'enfant, à qui l'on doit donner forme. Tout éducateur, souligne J.J NATANSON (1973), est un petit dieu en passe de refaire le monde. Mais les produits ne sont, par définition, jamais conformes au modèle, il y a toujours de l'avortement par rapport à un idéal. Certes, cet échec permanent s'explique par des conditions externes souvent déplorables, mais surtout il tient au fait que la matière à informer, c'est-à-dire les enfants, est rétive et mauvaise par nature, d'où la nécessité de l'éducation...et ses limites. *« L'éducation sous sa forme traditionnelle implique toujours plus ou moins le postulat d'une résistance de l'éduqué à la formation qu'on veut lui donner »* *(op. cit. p. 16). Cette résistance est d'ailleurs autant morale (instinct, tendances de nature animale, passions, etc.) qu'intellectuelle (inertie, préjugés, paresse, erreurs, etc.). Elle est peut-être aussi sociale en ce sens que la morale officielle mise en avant et enseignée semble souvent contradictoire avec la pratique vécue... Tout au moins y a-t-il de quoi alimenter un idéal !*

allons, soyez raisonnables !

La contrainte est alors conçue comme au service de la liberté. Elle libère des passions et par là permet l'exercice de l'acte libre, de cette activité rationnelle, spécifiquement humaine, qui amène l'homme à conquérir son identité, sa vraie nature. L'homme ne devient libre que parce qu'il est éduqué. Il s'agit donc de bien choisir ce que l'on va enseigner et la façon de l'enseigner. L'autorité en éducation n'est qu'un moyen de parvenir à la liberté, à l'autonomie ; tel sera le sens (et la nécessité) de la discipline imposée. *« On contraindra donc l'enfant à faire, par crainte ou intérêt, ce qu'il sera un jour capable de faire par conviction et réflexion »* (ibid. p. 22). Imposer des contraintes, c'est permettre que l'enfant, par la suite et par raison, se les impose lui-même. La raison intérieure, celle qui nous est propre, doit se substituer à la raison extérieure, celle des éducateurs, quand noua aurons appris à réfréner désirs et passions. Le « allons, soyez raisonnables » qu'utilisé tout éducateur a plus d'un sens dans son sac.

Le savoir et les normes ne grandiront que dans un terrain où l'on n'aura pas hésité à réprimer les « mauvaises tendances ». D'où l'importance de la sanction dans la pédagogie traditionnelle. Une « correction » est infligée pour « corriger » une erreur de savoir ou de comportement afin d'obtenir un nouveau produit « correct ». C'est ainsi que se conquiert une liberté. HOBBES et FREUD s'allient pour décrire une nature humaine qui requiert une éducation répressive permettant de passer d'une liberté instinctuelle destructive à une liberté rationnelle constructive. Or, dans le système éducatif, qui incarne le plus facilement le mal ? celui à qui l'on veut du bien : l'élève. C'est lui, en effet, qui peut faire le fou en assouvissant son instinct de mort; le chahut, la paresse, le copiage, la bêtise sont là pour en témoigner quotidiennement, et l'enseignant doit se battre

avec ces mauvais aspects pour les extirper, les redresser et remettre les élèves à leur juste place, celle que la raison leur assigne, celle du mort, mais un mort bien élevé, intéressé et calme, séduit et dompté, raisonnable pour tout dire. Bien entendu, la compétence de l'éducateur n'est pas d'abord de ce type, elle n'est là que pour permettre le fonctionnement satisfaisant d'une autre compétence qui la justifie, celle de son savoir, de ses connaissances dans sa discipline. Dans la pédagogie traditionnelle, l'enseignant doit d'abord aimer la science pour, au nom de son amour des enfants, la faire aimer à ses élèves. L'amour du savoir est premier, même si aimer le savoir c'est aimer l'enfant... malgré lui (bien souvent). C'est la nécessité d'éduquer la raison chez l'être humain en proie spontanément à ses désirs qui justifie ce mécanisme. Le processus « enseigner » se justifie donc en premier lieu par une morale de la raison (et de la sanction), de la sanction au nom de la raison.

traditions dans la tradition

Cette morale a certes une histoire et une tradition. Nousne prétendons pas en retracer l'évolution de PLATON à ALAIN ou de KANT à SNYDERS. Nous voudrions simplement insister sur le fait que la pédagogie traditionnelle, au nom même de l'éducation d'un être raisonnable, s'appuie, et cela semble couler de source, sur la tradition. Encore faut-il s'entendre sur ce mot. L. NOT (1979) repère trois significations au mot *« traditionnel »* quand il s'applique aux pédagogies. *« S'il se réfère au processus, il désigne les méthodes qui se fondent sur la tradition active, c'est-à-dire la transmission de la connaissance, par opposition à celles qui se fondent sur la construction de son savoir par l'élève. S'il se réfère au contenu, il désigne celles qui utilisent la tradition constituée, c'est-à-dire les œuvres du passé constituant le patrimoine culturel par opposition à celles qui empruntent leurs matériaux au monde moderne. S'il se réfère à l'origine, il désigne celles qui sont anciennes et que les pédagogues d'aujourd'hui empruntent à ceux qui les ont précédés, celles qui ne changent pratiquement rien à ce qui est, par opposition à celles qui procèdent d'innovation »* (p. 23).

Laissons de côté ce dernier sens, encore que les partisans de la pédagogie traditionnelle aient un goût prononcé pour les références, les origines et les filiations. Examinons plutôt les deux premiers sens car ils justifient la pédagogie dite traditionnelle, permettant ainsi de dépasser un état de fait pour dévoiler une volonté délibérée et réfléchie. Le premier aspect concerne l'accent mis sur la transmission de la connaissance, soit sur le processus « enseigner » en tant que tel. La situation semble être celle d'une relation directe entre une personne, le professeur, avec une autre personne, l'élève. Mais en fait l'enseignant est chargé de médiatiser la relation entre l'élève et l'objet de connaissance, de transformer l'élève au moyen du savoir que lui possède d'abord. L'élève n'est jamais en contact direct avec la matière ou les objets à connaître, il est privé de toute ini-

tiative, il est traité comme étant le lieu d'une action qui va s'exercer sur lui de l'extérieur : au total, il a donc un statut d'objet. Cette conception est en fait sous-tendue par un schéma intellectualiste de la connaissance : le maître s'appuie sur une tradition culturelle et transmet à l'élève des notions sous forme de catégories proposées d'emblée au lieu de les faire construire par l'élève lui-même. Les deux premiers sens du mot « *traditionnel* » sont donc plus qu'étroitement liés, ils sont fondateurs l'un de l'autre.

La base est bien la relation professeur-savoir : les contenus particuliers (mathématiques, français, anglais, etc.) peuvent être d'une certaine manière évacués, la spécification est seconde. Ce qui est central, ce n'est pas le fait d'être professeur pour quelqu'un, ni le fait d'être professeur de telle chose ou telle autre, c'est le fait d'être co-substantiel au savoir. Et un tel lien est renforcé par le poids de la tradition constituée qui permet en quelque sorte à l'enseignant de justifier sa nature professorale. On ne s'étonnera donc pas dans ces conditions que le misonéisme, c'est-à-dire une certaine répulsion pour la nouveauté et un attrait particulier pour le passé, soit souvent le fait des enseignants ; l'intégration obligatoire de certains aspects du progressisme corrobore une telle attitude : c'est la façon de faire qui est significative.

actif, passif

Durant la phase d'enseignement proprement dite, l'élève est pratiquement passif, il reçoit ; même si, par la suite, au cours de phases de mise en œuvre ou d'application, l'enseignant requiert des attitudes plus actives, il reste que la phase initiale et essentielle est passive pour l'élève. Le processus « enseigner » fait donc comme si l'activité n'était pas nécessaire ; or, quand on transmet quelque chose, on ne fait passer que du signifiant ; le signifié est toujours à reconstruire, il exige toujours une phase active chez le sujet. Pourtant, on parle bien de l'activité intellectuelle de l'élève, et elle existe, même quand il ne fait qu'écouter ; la compréhension est un processus actif, ne serait-ce que parce qu'elle suppose le passage de la perception à la pensée. Cependant, quand nous disons que la pédagogie traditionnelle favorise la passivité de l'enfant, nous voulons souligner par là que les processus intellectuels supérieurs, tels l'analyse, la synthèse ou encore l'évaluation, ne sont pas sollicités explicitement chez l'élève puisque c'est le maître qui a déjà opéré ces élaborations sur les connaissances qu'il cherche à transmettre. C'est donc le maître qui a été actif, et ceci parce qu'il est défini comme capable, lui, et cela semble être son rôle, d'appréhender, dans le savoir, ce qui traditionnellement doit faire l'objet de la connaissance.

La transmission de la connaissance se heurte aussi bien entendu aux données de la psychologie de la communication. On sait que cette dernière, pour fonc-

tionner au mieux, suppose réalisées certaines conditions : disponibilité des élèves, isomorphisme du fonctionnement intellectuel de l'enfant et de l'adulte, identité des codes des partenaires, compréhension et intérêts parallèles, maintien d'une perspective globale, attention à chacun des interlocuteurs, etc. Or, le processus « enseigner », de par son type de fonctionnement, semble aller précisément à rencontre de ces données... Ceci ne l'empêche nullement de se maintenir, car il s'appuie sur des palliatifs. Nous avons déjà vu que l'activité du maître suscitait, sur un fond de passivité, une activité d'accompagnement chez l'élève (exercices d'application, mémorisation, devoirs à la maison, etc.). Ce travail de l'élève ne fait que renforcer l'importance et la place de la transmission initiale. Tout se passe comme si l'enseignant, ayant effectué sur les données de la connaissance des opérations intellectuelles que les taxonomies reconnaissent comme supérieures, mettait par là-même l'élève en demeure de ne pouvoir mettre en œuvre que les opérations inférieures (mémorisation, compréhension, application). C'est ce que précisément l'on peut appeler la passivité de l'élève dans le processus « enseigner ». La dynamique, souligne encore L. NOT, est alors plus une dynamique du devoir qu'une dynamique du savoir. L'enfant doit acquérir la connaissance parce qu'il l'ignore. Sanctions, récompenses ou punitions, matérielles ou morales, ont une action indirecte, destinée à pallier la dynamique des désirs et des intérêts. Et c'est ici que l'on voit que la pédagogie traditionnelle, au premier sens du terme (cf. plus haut), se justifie par une morale du devoir... qui rejoint tellement la morale de la raison que la morale kantienne est appelée indifféremment morale du devoir ou morale de la raison pure.

modèle de la tradition et tradition du modèle

II n'en reste pas moins que ce premier sens se justifie lui-même par le second. Il faut enseigner parce qu'il faut transmettre la tradition constituée. Cette dernière peut avoir deux fonctions. La première, et c'est celle envisagée par DURKHEIM, considère que l'individu doit être « imprimé », modelé par des productions sociales exemplaires qui le rendront conforme à ce que demande la société. La seconde, et c'est celle qu'incarné ALAIN, estime que les grandes œuvres des générations précédentes définissent l'essence de l'homme et doivent donc être proposées aux jeunes qui y trouveront l'image de ce qu'ils sont appelés à être. La tradition est et reste la référence à réaliser et à poursuivre et les moyens préconisés demeurent sensiblement les mêmes. DURKHEIM articule sa référence constante à l'éducation à la société sur une nature passive de l'élève, un recours à la forme expositive et une exigence de discipline chargée de faire respecter et intégrer les règles de la vie morale. ALAIN pour sa part, et CHA-

TEAU après lui, insistera moins sur le seul processus transmission réception. Il préconisera constamment l'expérience, la reconstruction, mais à partir des signes et des œuvres : apprendre, c'est faire, et non pas écouter ou regarder. Encore faut-il que cette formation intellectuelle parte de ces grandes œuvres qui récapitulent ce que l'humanité a réalisé de plus achevé,de plus parfait. Il s'agira donc d'imiter pour dépasser, de se retirer du monde pour fréquenter les humanités, de permettre à l'enfant de se muer en homme, non par le jeu mais par l'étude, non par la facilité mais par l'effort. L'enseignant sera un modèle, un animateur et un guide : pour tout dire, il sera un maître d'humanité.

Le problème, c'est que ces modèles, en tant qu'idéal à réaliser et tradition à commémorer, semblent, au moins dans la pratique pédagogique quotidienne, transmis par une tradition sociale qui définit un modèle, éducatif cette fois, que l'on peut caractériser ainsi : le modèle du maître autoritaire, origine et fin de l'activité pédagogique, est mis en valeur par le modèle complémentaire de l'élève idéal par sa passivité, son obéissance, sa docilité. Cette image est confirmée par les résultats des différentes études faites sur les attentes des futurs enseignants (A. MORRISON et D. MAC INTYRE, 1975 ; G. DE LANDSHEERE, 1976 ; M. POSTIC, 1977 ; M. DEBESSE et G. MIALARET, 1978 ; F. NOËL, 1980 ; M. FAYOL, 1981) ; ces derniers estiment en majorité qu'ils auront d'excellents contacts avec les élèves et que ceux-ci seront courtois, amicaux, affectueux, avides d'apprendre, disciplinés... Malheureusement, si l'on en croit S. MOLLO (1975), les jeunes perçoivent le champ scolaire comme un monde clos, stéréotypé et hostile, où le maître domine et où la situation vécue est angoissante.

récapitulons

Cependant, si nous en restons au plan de l'idéal, on comprend pourquoi la relation pédagogique traditionnelle est conçue comme la mise en rapport d'un élève avec les valeurs de la civilisation par l'intermédiaire d'un homme qui incarne la connaissance. Le maître est central car il a maîtrisé la connaissance et peut donc exiger de l'élève qu'il se l'approprie à son tour. La relation est impersonnelle car elle se doit d'être plus intellectuelle que passive, fondée sur ta raison et non sur le désir ou les passions. L'élève pense qu'il a besoin du maître car ce dernier se pose en exemple et en guide, du fait de son expérience, de sa qualification, de son humanité supérieure. Le savoir est premier mais aussi coupé de la vie car le rôle de l'école c'est de former à la sagesse par des modèles culturels situés au-delà des accidents de l'histoire, des remous des pulsions, des aléas de l'expérience. Le modèle est normatif car seul le sens du devoir et de l'effort permet à l'enfant d'actualiser ses potentialités et de rectifier sa nature rebelle. Le

modèle est bureaucratique car la société se doit de faire respecter, ne serait-ce que pour sa survie, dans l'ensemble du corps social, ce sens du devoir et de l'effort de même que la pérennisation des humains les plus achevés. Le modèle est charismatique car le maître se doit d'être un guide, un initiateur, une incarnation exemplaire de ce qu'il prône et transmet.

Nous voyons donc maintenant comment les sept caractéristiques, que nous avons reconnues à la pédagogie traditionnelle et par là au processus « enseigner », se justifient par quatre notions articulées entre elles de façon très ferme : raison, devoir, tradition, modèles. L'enseignant est alors, par sa nature même, investi d'une autorité symbolique qui lui vient de ce qu'il est en quelque sorte un représentant culturel. Autrement dit, la relation première, privilégiée et constitutive dans la pédagogie traditionnelle est bel et bien la relation enseignant-savoir. Un commerce s'entretient entre ces deux partenaires, ces deux sujets, pour le plus grand bien, n'en doutons pas, du troisième larron, à condition que ce dernier joue le jeu du mort, et nous pensons avoir suffisamment montré pourquoi, dans ce schéma, il était nécessaire qu'il en soit ainsi.

secondaire est l'humanisme

On pourrait d'ailleurs ajouter un cinquième terme aux quatre qui nous ont semblé constituer le soubassement théorique de la pédagogie traditionnelle, c'est celui d'humanisme. Néanmoins, on peut estimer qu'il ne leur ajoute rien mais qu'il les réunit dans une synthèse ou des synthèses historiques que l'on peut alors situer et reconnaître dans l'évolution des idées. Rappelons brièvement, à la suite de M. POSTIC (1978), que le mot, à l'origine, lorsqu'il fut introduit en France dans le dernier quart du siècle dernier, désignait l'ensemble des doctrines des grands érudits de la Renaissance ressuscitant la culture antique et fondant leur inspiration sur la liberté de l'esprit et sur l'intérêt pour l'humain. *« Le retour à la recherche d'une vérité, non transcendantale mais humaine, dans la connaissance de l'homme agissant, la volonté d'accomplissement de l'homme, de son destin, en le libérant de toute oppression spirituelle, ou politique »* (p. 63), tels sont les thèmes dominants qui animeront tant l'humanisme scientifique que l'humanisme marxiste ou l'humanisme laïc.

On fait confiance à l'humanité pour maîtriser son destin, on tente de lier la conduite des hommes aux normes rationnelles, on s'insurge contre tout pouvoir qui prétend violenter ou confisquer la conscience.

En fait, la pédagogie traditionnelle semble se nourrir d'une cohabitation entre, d'une part, un humanisme lettré, fondé sur la distinction et la mise à part

élitaires et, d'autre part, un humanisme d'intégration sociale, qui tend vers le progressisme car il reprend les valeurs de la société démocratique industrielle (liberté, égalité, fraternité), mais qui en même temps reste élitaire puisque sur le plan social il dégage une élite de la masse.

Malgré tout cela, nous hésiterons à intégrer ce terme aux fondements mêmes du processus « enseigner » car il nous semble trop lié à une conjoncture historique. Et en effet, aujourd'hui plus particulièrement, il ne constitue plus un consensus explicite et une référence idéologique de l'éducation, bien au contraire. Par contre, les autres notions continuent à fonctionner telles quelles et permettent de théoriser la pédagogie dominante, à savoir la pédagogie traditionnelle. N'est-ce pas la preuve que l'humanisme n'a été que l'habit provisoire d'une structure plus essentielle ?

dis mois ce que tu fais

Quoi qu'il en soit, la pédagogie traditionnelle est plus vécue comme construite autour du couple vérité-autorité qu'autour du couple doute-liberté. TOLSTOÏ, par exemple, lorsqu'il tentera de construire une école autre, élaborera une théorie pédagogique fondée sur une négation de toute vérité établie, institutionnalisée, et

sur la croyance que le libre développement de l'enfant peut le conduire au savoir, à la moralité et à l'épanouissement. Il reste que, et nous retrouvons ici les limites de tout discours idéologique que nous avons déjà signalées, il est bien difficile de définir ces notions de liberté, de bien, d'autorité ou de développement ; G. AVANZINI, avec et après bien d'autres, le souligne (1975, pp. 178 à 182). Ce qui sera avant tout significatif, c'est bel et bien la façon dont fonctionnera la classe : la description de ce niveau permet de différencier les pédagogies. Pour connaître la pédagogie, je ne te demande pas comment et par quoi tu la justifies, je te demande ce que tu fais. Car tout le monde veut la liberté, l'autorité-loi, le bien de l'autre, de même que chacun récuse la contrainte, le mode autoritaire, l'abaissement de l'élève.

Nous ne pouvons terminer cette présentation de la pédagogie traditionnelle sans faire référence à celui qui nous semble avoir le mieux restauré celle-ci, nous voulons parler de G. SNYDERS. Une reprise rapide de quelques pages de *Pédagogie progressiste* (1971, pp. 13 à 40) nous permettra de retrouver les éléments fondamentaux présentés précédemment, dans une synthèse contemporaine. G. SNYDERS, s'appuyant sur DURKHEIM, ALAIN et CHATEAU, commence par affirmer que la pédagogie traditionnelle, en son fondement, se propose de conduire l'élève au contact des très grandes œuvres de l'humanité données en modèles. Ceci suppose une certaine activités de l'élève (cf. ce que nous disions p. 71) et cette confrontation constante aux modèles permettra à l'élève de se consti-

tuer une personnalité originale. L'effort devra donc être permanent, il procurera la joie, cette joie particulière qui amène à pressentir, à comprendre et à louer. Mais, bien entendu, le modèle ne sera pas atteint par lui-même ; il faut être guidé par un maître pour arriver à dépasser l'inadaptation du monde et l'instabilité de l'état d'enfance. L'enseignant aura donc une double action : du côté du savoir, il simplifiera et ordonnera le monde ; du côté des attitudes, il amènera l'enfant à se maîtriser (l'autorité). La discipline scolaire, imposée à l'enfant, est l'occasion de lui faire vivre l'expérience du pouvoir moral, du devoir ordonné à la raison. Cette même discipline a aussi pour fonction de sécuriser par les rites pour que le monde de l'école ne soit pas angoissant, arbitraire, imprévisible ; l'école n'est pas la vie, elle est apprentissage de la vie au contact des modèles et le maître doit jouer un rôle de représentant, d'introducteur, d'initiateur. Il s'agira donc d'amener l'enfant, par cet effort si caractéristique qui procure la joie, à développer son niveau de culture générale, à se nourrir de ces connaissances qui permettent à l'être de se réaliser et de s'épanouir.

On aura reconnu, dans ce dernier paragraphe, bon nombre des sept caractéristiques et des quatre éléments justificatifs qui nous ont semblé définir le processus « enseigner ». Il nous reste maintenant à envisager l'aspect plus critique, ce que nous ferons en analysant les conséquences, sur différents plans, de la pédagogie traditionnelle.

II — CONSEQUENCES DE LA PEDAGOGIE TRADITIONNELLE

Nous aurions pu partir, pour affiner notre jugement sur le processus « enseigner », du débat ininterrompu entre G. SNYDERS d'une part, et D. HAME-LINE ou L. BRUNELLE d'autre part, débat qui s'est surtout manifesté lors de la parution de *Pédagogie progressiste* et de *Où vont les pédagogies non-directives ?* L'« échange », amical certes, mais rude surtout, entre le « théologien sentimental » et le « gauchiste chrétien non-directif », par exemple, est fort instructif et significatif mais il nous semble prétendre déjà à un second niveau. Nous voudrions nous situer en deçà et reprendre les pièces du dossier plus prosaïquement car, en fait, ce qui nous semble, c'est que les intentions de la pédagogie traditionnelle sont louables et dignes d'être poursuivies mais que, par contre, les moyens utilisés pour atteindre ces finalités manquent leur but. Tout se passe comme si les moyens se retournaient contre leurs fins et en arrivaient à favoriser des finalités auxquelles nous ne saurions souscrire. Toujours est-il que s'il fallait décerner la palme de la constance dans les attaques portées à la pédagogie traditionnelle, nous la donnerions peut-être à A.S. NEILL (cf. J.F. SAFFANGE, 1981). Pendant plus de soixante ans, NEILL n'a cessé de fustiger cette pédagogie. Aussi pouvons nous reprendre, plus rapidement et en guise de préparation si l'on peut dire, un peu pêle-mêle, les éléments principaux de sa critique.

je préfère les mauvais poèmes

Si NEILL en veut autant à l'école traditionnelle c'est qu'il la considère comme particulièrement responsable dans la genèse des maux de ce monde et le déchaînement de la haine et de la violence. Il opte pour une nouvelle morale et, paradoxalement, y mettra comme condition l'acceptation de l'impossibilité radicale d'éduquer. Comment en effet accorder une quelconque crédibilité à l'école traditionnelle ? Et tout d'abord, c'est dans son apparence même qu'elle est inacceptable : *« la plupart des écoles sont laides... elles ont l'austérité lugubre des prisons et des baraquements de l'armée... elles sentent mauvais... sont souvent non aérées... n'ont jamais un espace suffisant pour le jeu »* (NEILL, 1939, p. 23), Qui plus est, elle s'est peu à peu limitée à donner une instruction, perdant de vue tout ce qui participe de l'éducation. Ainsi est-elle incapable d'encourager la réflexion, de développer l'imagination, l'ouverture d'esprit et le regard critique : *« je soutenais alors et maintenant encore, l'opinion qu'il vaut mieux écrire un mauvais poème que de savoir par cœur le Paradis Perdu »* (idem, 1980, pp. 107-108). NEILL ne soutient donc pas que les enfants n'apprennent rien à l'école, mais il se dit *« ahuri par le manque de maturité de ces filles et garçons pleins de savoir inutile... qui brillent dans la dialectique... citent les classiques... (mais qui) dans leur perspective sur la vie sont pour beaucoup d'entre eux... des nouveaux-nés* (idem, 1970, p. 39). Les disciplines scolaires, telles qu'elles sont enseignées, signent la coupure de l'école de la réalité sociale et son mépris de l'intellect : *« j'ai déjà suggéré que les matières scolaires sont un des moyens utilisés par l'Etat pour empêcher l'enfant d'être éduqué »* (idem, 1939, p. 45).

NEILL a finalement beaucoup d'ambition pour l'école ; il croit de son devoir de former le caractère et de donner une véritable éducation morale. Mais là aussi l'échec est patent. Si l'on considère qu'en Angleterre cette éducation morale passe d'abord par le cours de religion, il faut constater que celui-ci n'arrive guère à transmettre les fondements d'une morale chrétienne, ne serait-ce que parce que l'Eglise vit à l'opposé des principes qu'elle promulgue. L'Eglise, c'est *« le pasteur moyen... aussi stupide que son vêtement, à l'air misérable »,* pasteur pourtant *« grassement payé »,* tout comme *« l'évêque pour s'occuper de (son) troupeau »,* pasteur qui *« passe tellement de temps à dire combien Dieu est honorable qu'il n'a pas le temps d'en faire l'œuvre dans le monde »* (idem, 1926, p. 131). Un résultat est pourtant obtenu: la religion conduit à la faiblesse, elle introduit la peur dans la vie de l'enfant ; cette peur rend l'homme *« malheureux, timide, toujours inférieur, anticipant toujours le danger »* (ibidem, p. 100).

L'éducation morale se réduit en fait la plupart du temps à l'apprentissage de la discipline, soit à une véritable perversion. La discipline, c'est à cette fin que les *« gosses sont assis toute la journée... se mettent au garde à vous au moindre des ordres »* du maître, sont astreints sans cesse au silence (idem, 1975, p. 12). Les « activités scolaires » (calligraphie, diction, orthographe, examens, etc.), loin de

contrarier cette tendancce, ne sont qu'apprentissage des manières, du respect de cette discipline qui contrarie l'enfant à chaque moment. Une telle pratique, même sécularisée dans la plupart des établissements scolaires actuels, repose en fait sur le dogme de la corruption de la chair et la conception de la douleur expia-trice. Elle induit l'hypocrisie, la crainte et la soumission : *« notre système d'éducation est basé sur le vieux testament. L'homme est un pécheur tenté par le mal : un Dieu triste et fâché le châtie lorsqu'il transgresse. L'éducation traite les enfants comme des pécheurs; elle punit le méchant »* (idem, 1920, p. 137). Quand aux examens plus précisément, ils *« sont d'origine religieuse... et inconscienmment, l'examen est la porte du ciel chez les calvinistes »* (idem, 1932, p. 59). C'est ainsi que les enseignants préparent sans le savoir de futurs esclaves ; le disciplinaire « *rend l'enfant dépendant de lui. Pour toujours, l'enfant manquera d'initiative, de confiance en soi, d'originalité... l'autorité fabrique des esclaves, rend toujours celui qui est gouverné inférieur et dépendant »* (idem, 1920, p. 137). Une telle condamnation de l'éducation traditionnelle est sans appel tant par sa force que par sa constance. Elle l'est tellement que NEILL jugera à cette aune l'éducation nouvelle elle-même et qu'il pourchassera à tel point dans cette dernière les traces de la première qu'il refusera d'être assimilé à ce mouvement en raison des similitudes qu'il constate (J.F. SAFFANGE, 1981, pp. 108 à 129).

Pour autant, NEILL n'est représentatif que d'une des tendances qui, traditionnellement si l'on peut dire, refusent l'éducation traditionnelle. Les critiques vont être portées sur des bases différentes selon qu'elles s'appuient sur le retour à la nature, sur le « management » et la production, sur la volonté morale. Les distinctions sont souvent arbitraires car les arguments se renforcent le plus souvent. Néanmoins, dans la première tendance, avant NEILL bien entendu, on peut placer ROUSSEAU. G. BERTIER, dans sa présentation de *L'école des Roches (1935),* s'attarde sur les différents sens que l'on peut donner au concept de « nature » à partir de ROUSSEAU. Une telle notion peut ainsi renvoyer à l'importance du milieu en éducation : *« le fait de placer Emile en face de la seule nature, loin des conventions et des méfaits de la ville, crée des conditions privilégiées et décuple le rendement des efforts. C'est la conclusion qu'ont heureusement mise en valeur les créateurs de l'école nouvelle »* (ibidem, p. 27). Elle peut aussi désigner la nature humaine : *« un autre paradoxe de ROUSSEAU est l'affirmation de la bonté naturelle de l'enfant et c'est un de ceux qu'on lui a le plus vivement reprochés... du moins pouvons-nous dire d'abord que la nature humaine n'a jamais été radicalement corrompue, et qu'elle n'a pas changé essentiellement »* (ibidem). Elle peut encore amener à l'éducation négative: *« laissons faire la nature qui sanctionnera elle-même par le succès les actes bons et qui se chargera de punir par des suites désagréables les actes mauvais. Et ROUSSEAU d'imaginer, pour seconder « discrètement » la nature, une série de mises en scène qui prêtent à sourire »* (ibidem, p. 28). Elle signifie enfin le respect de l'enfant comme tel : *« l'enfant n'est pas une réduction de l'homme mais un être très différent de*

l'adulte. Son monde intérieur n'est pas comparable au nôtre et nous n'avons aucun pouvoir d'action sur lui tant que nous n'avons pas compris qu'il y a entre lui et nous un abîme » (ibidem, pp. 30-31). Quoi qu'il en soit, la plupart du temps, ce retour à la nature est associé, chez ceux qui le prônent contre la pédagogie traditionnelle, à des sentiments anti-industriels et anti-technocratiques (SKIDELSKY), 1972, p. 148). Or, ces options diffèrent largement bien entendu de celles des partisans de la seconde qui se fondent sur le « management » (CLAPAREDE, DOTTRENS, etc., cf. plus loin), et même de celles qui prônent le rétablissement de la volonté et de l'effort moral (PAYOT et ALAIN par exemple, cf. plus loin). Pour autant, tout en reprenant les apports de ces différents penseurs, nous allons rechercher une autre articulation dans la présentation des conséquences de la pédagogie traditionnelle. Terminons cette entrée en matière en renotant la force, tant synchronique que diachronique, de cette pédagogie traditionnelle que G. BERTIER, en 1935, croyait pourtant, dans un bel élan d'optimisme (impénitent?), vouer inéluctablement à la mort : *« à côté de l'éducation traditionnelle ou, plus exactement, routinière et pétrifiée dans sa routine, paresseuse, imperméable à toute idée nouvelle et à tout progrès, s'est créé un fort courant de penseurs libres, dont le rayonnement ne cesse de grandir et qui, finalement, gagneront la partie. Mais il leur faudra des siècles »* (op. cit., p. 22). NEILL, lui, en tous les cas, est déjà mort sans voir cette aube nouvelle.

Quelles sont donc les conséquences de la pédagogie traditionnelle ? Quels sont ses effets et, par là, ses buts véritables ? Les critiques sont nombreuses et diversifiées ; leur présentation requiert un principe organisateur. Nous choisirons le schéma devenu classique prôné par J. ARDOINO (1966, 1980) pour analyser tout ensemble humain et, par là, la réalité scolaire. Rappelons qu'il distingue cinq niveaux : personnes, interrelations, groupe, organisation, institution. Pour notre part, nous nous permettrons de ne conserver que quatre plans en amalgamant les niveaux deux et trois autour de la relation pédagogique, la distinction ne pouvant, dans le cas qui nous occupe, être faite qu'au prix d'une artificialité trop poussée. Bien entendu, l'attribution à l'un ou l'autre des niveaux de chaque critique est très difficile car les domaines sont liés étroitement, ne serait-ce que parce qu'ils permettent de se comprendre les uns les autres. Risquons néanmoins cette démarche en estimant qu'il s'agit plus à chaque fois de centration dominante que de détermination exclusive.

caporalisme et détention

Commençons par examiner les remarques portées au processus « enseigner » et qui concernent plus spécifiquement les individus qu'elle met en œuvre. Voici déjà quelques années que P.A. OSTERRIETH (1966) a dénoncé les nuisances de la pédagogie traditionnelle sur la personnalité des élèves. Ces derniers ne peuvent envisager les situations éducatives et leurs propres agissements avec

objectivité ni se soucier du bien commun car ils sont prisonniers d'un contexte qui développe leur besoin de se défendre, de se chercher des alibis, dans la mesure où ils peuvent, à un moment ou à un autre, être arbitrairement contraints, forcés, menacés de dévalorisation par une autorité extérieure, redoutable, nécessairement supérieure à eux. Ceci ne représente donc pas un encouragement à l'activité, à l'autonomie, à la participation responsable, mais bel et bien à la passivité et à la non-implication. Confiance en soi, responsabilité personnelle à l'égard de la collectivité, franchise, considération réciproque et solidarité sont battues en brèche par un *« caporalisme scolaire, centré sur le conformisme, la crainte de mal faire et lapeur d'indisposer le pouvoir »* (op. cit., p. 194).

Un peu plus tard, 1969 en Angleterre, 1975 en France, paraissait un précieux petit ouvrage de A. MORRISON et D. Me INTYRE, *Profession: enseignant.* Les auteurs y analysaient en particulier, en s'appuyant sur de nombreuses expériences, le fonctionnement du processus « enseigner », montrant qu'il aboutissait à modeler et privilégier un certain type d'élève « très scolaire ». Ils font ainsi plusieurs reproches à la pédagogie traditionnelle. Pour eux, elle ne favorise ni le besoin d'affiliation, soit la recherche de relations personnelles étroites, de contacts physique et perceptif ; ni le besoin de dominance, soit les efforts que fait chaque individu pour devenir maître des pensées, des attitudes et du comportement des autres et ainsi gagner l'admiration et l'estime ; ni la motivation à réussir, soit le désir de bien faire par rapport à un critère défini qui ne dépasse pas pour autant les capacités et qui ne contraigne pas à un strict conformisme ; ni les pulsions de curiosité et de découverte.

De plus, en raison même de ses caractéristiques, le processus « enseigner » tend à rejoindre plus facilement, dans la personnalité des enseignants, le type *« concret »* plutôt que le type *« abstrait »*. Il faut ici entendre le terme *« concret »* (op. cit. p. 183) comme la disposition à tenir des croyances rigides et catégoriques, àpréférer un environnement à structure simple et à se préoccuper finalement davantage des problèmes d'autorité que des questions d'enseignement. De la même façon, ce processus tend à s'articuler, en ce qui concerne les modes de contrôles des élèves et d'idéologie qui les sous-tend, sur une tendance *« détentionnaire »* et non pas une tendance *« humaniste »* (ibid. p. 189) ; la première tendance vise à mettre en place un cadre rigide, fortement surveillé, très préoccupé du maintien de l'ordre, autocritique et à pouvoir descendant. Mais nous en sommes déjà ici à l'aspect « organisation ».

idéal de l'élève, idéal de l'enseignant

Continuant leur description, les auteurs, à partir de nombreuses expériences, montrent encore que le processus « enseigner » crée un climat de classe affectivement négatif, qu'il ne part pas et ne peut pas vraiment tenir compte du code linguistique des élèves, qu'il favorise dans les interactions les meilleurs élèves.

Ceci amène à comprendre pourquoi les enseignants se préoccupent d'abord, en ce qui concerne les élèves, de leur réussite scolaire et de leur conduite générale en classe (insouciance, paresse, bavardages). A.M et F. IMBERT reprendront d'ailleurs en 1973 cette description des conséquences de la pédagogie traditionnelle sur les élèves. Citant un texte de S. MOLLO, ils décrivent l'élève idéal comme attentif, docile, respectueux du mode de communication hiérarchisée ; mais, en même temps, sur le plan intellectuel, ce même élève doit être vif, entreprenant, capable d'une grande curiosité (op. cit., p. 98). Telle est la contradiction interne inscrite dans la définition même du processus « enseigner ». Comment se résout-elle en fait ? En privilégiant le premier terme de la contradition, et c'est ce que nous avons appelé « faire le mort ». Bien plus tôt, A. FERRIERE (1922) soulignait déjà comment l'école s'applique à dresser l'enfant à l'obéissance passive, à ne pas développer l'esprit critique et à ne pas favoriser l'entraide (cf. plus loin).

Cette description des conséquences de la pédagogie traditionnelle renvoie, bien entendu, à une image complémentaire de l'enseignant car, comme nous le verrons peu après, leur relation fonctionne sur le schéma d'un amour captatif (crainte, amour, soumission, modelage, sécurité). M. LOBROT, dans un texte repris par A.M et F. IMBERT (ibid. pp. 99 à 102), montre comment fonctionne le discours magistral : talent, théâtre, passivité, centration sur le cours, nécessité de forcer l'intérêt, etc. Fixé avant tout sur les contenus, le maître tend à oublier l'élève en tant que tel pour, finalement, se centrer sur lui-même, ses problèmes, ses difficultés, son anxiété latente... Comment dans ces conditions être un éducateur, c'est-à-dire un représentant de l'état adulte, un modèle susceptible d'être imité plus pour ce qu'il fait que pour ce qu'il dit, un témoin capable, dans le cadre du dialogue éducatif, d'amener l'enfant ou le jeune à prendre conscience des mobiles et des conséquences de ces actes, un soutien apte à favoriser la marche vers l'autonomie ? A croire que parfois, dans le domaine éducatif, qui trop instruit mal éduque.

qui trop instruit mal éduque

Cette opinion est en tous les cas celle qu'ont soutenue, bien avant les auteurs, pour la plupart contemporains, que nous venons d'évoquer, les praticiens de l'éducation nouvelle. On pourra par exemple se référer au mouvement des écoles nouvelles à la campagne qui naît en Angleterre avec C. REDDIE (Abbotsholme, 1889) puis J.H. BADLEY (Bedales, 1892), se propage en Allemagne (les Land-Erzichungsheim de H. LIETZ, 1898), puis en France (l'Ecole des Roches fondée par E. DEMOLINS en 1899) et en Suisse (avec FREI et W.ZUBERBUHLER, 1902). G. BERTIER (1935), collaborateur de E. DEMOLINS dès 1905 et son successeur en 1917, montre, au nom de la « nature » de l'homme (cf. plus haut), comment la pédagogie traditionnelle ne

permet pas à l'école de remplir son rôle : *« l'école nouvelle... vise à former l'enfant tout entier, corps, esprit, cœur, volonté, en donnant à toutes ses facultés, classées et hiérarchisées, un développement proportionné à la valeur de chacune d'elles et dirigé vers un but commun »* (op. cit., p. 8). En recréant un milieu naturel et familial, on doit aborder avec confiance le changement indispensable car « *il n'est pas un des domaines de l'éducation où elle (l'école nouvelle) n'ait apporté un rajeunissement des méthodes anciennes ou même des procédés entièrement neufs, capables de mieux éveiller l'intérêt de l'enfant et d'obtenir de lui un effort plus vif »* (ibid., p. 10). L'internat à la campagne va alors être considéré comme un moyen privilégié d'échapper aux miasmes de tous ordres de l'école traditionnelle et on y escompte de nouveaux bénéfices (cf. les célèbres trente points définis en 1912 par A. FERRIERE et dont la rédaction définitive paraît en 1925 ; ils fournissent les critères de conformité au modèle de l'Ecole nouvelle idéale) : la vie sera naturelle et saine, les classes sociales seront mêlées (au moins chez G. BERTIER), l'observation de la nature sera facilitée, les travaux manuels déboucheront sur un métier, la vie familiale sera d'autant plus en honneur que les professeurs pourront partager la vie de leurs disciples, la formation du caractère sera plus directe et plus diversifiée, la collaboration des grands élèves et de leurs cadets sera ennoblie (ibid., pp. 20-21).

Pour ce faire, il faut rompre avec l'école traditionnelle car, selon le fondateur de l'école des Roches, E. DEMOLINS, dans *Education nouvelle* (1898), « *continuer à élever nos enfants entre quatre murs et sous un régime claustral qui serait anti-hygiénique même pour des vieillards, c'est un procédé stupide et barbare contre lequel il faut soulever enfin l'indignation publique »* (p. 172). Après tout, combien d'écoles actuelles ne répondent-elles pas, transposition faite, à cette description : « *c'est au milieu des villes, des fumées et des germes malsains que les Français ont l'ambition de développer et de fortifier cette frêle chose qu'est un corps d'enfant. Et il semble qu'on multiplie comme à plaisir ses chaînes et qu'on lui mesure l'air avec parcimonie. On enferme le maximum d'enfants entre de grands murs qui les mettent bien à l'abri de l'air, de la lumière et de la vie réelle. On leur donne, comme terrains de jeux, des cours tristes, hermétiquement closes, et ils ne connaissent guère d'autre distraction et d'autre exercice qu'une promenade en file indienne, dans les rues d'une ville, sous la férule d'un pion »* (G. BERTIER, op. cit., p.40) ? Qui plus est, l'éducation intellectuelle est en accord avec une telle éducation physique, puisqu'elle est *« toute faite d'éléments morts, tout entière tournée vers le passé »* (ibid. p. 41), ne privilégiant que la mémoire et l'examen. L'éducation morale est à la mesure : quelles sont les qualités morales nécessaires pour réussir ? *« Une seule : l'obéissance passive et c'est le contraire d'une qualité. A l'obéissance, il faudra toujours joindre la dissimulation la plus savante, pour garder la sympathie des clans ennemis, et ménager tous les maîtres possibles. Le lycée-caserne, que Napoléon 1er emprunta à la Compagnie de Jésus, donne tout naturellement cette formation... l'initiative, c'est de l'indiscipline »* (ibid. pp. 43-44).

Lorsqu'en 1948, M.A. BLOCH reprendra toutes ces critiques que ce mouvement a portées et continue à porter à l'éducation traditionnelle, il parlera synthétiquement de *« surmenage scolaire »* (p. 11). Tant et si bien que les élèves n'acquièrent guère qu'une chose, la perte du goût du travail personnel et de la pensée propre. Comment cela se produit-il ? Ici M.A. BLOCH cite J. DEWEY : l'école traditionnelle « *part du savoir de l'adulte qui est sans rapports avecles besoins de l'enfant et cherche à linculquer à nos petits sans souci de leurs besoins véritables... le centre de gravité est en dehors de l'enfant : il est dans le maître, dans le manuel, partout où vous voudrez excepté dans les instincts immédiats et les activités de l'enfant lui-même »* (ibid., p. 14). C'est bien ce que nous avons défini comme étant la base même du processus « enseigner ». En fait, le surmenage scolaire va être analysé sur deux plans ; l'un se centrera surtout sur les conséquences psychologiques, l'autre sur les effets physiologiques. Caractérisons rapidement chacune de ces voies, et d'abord la première. C'est d'ailleurs celle que retient principalement M.A. BLOCH lorsqu'il insistera sur la coupure qui s'introduit chez l'enfant entre le monde de l'école et sa vie hors de l'école, à tel point que la jonction devient impossible, anecdotique et parcellaire. Reprenant G. KERSCHENSTEINER, il montre que l'école traditionnelle confond *« culture objective* » et « *culture subjective* », ignore *« que tout bien objectif de civilisation n'est susceptible de devenir ni pour tout homme, ni à plus forte raison pour tout enfant bien subjectif de culture, et que, s'il est toujours possible, en recourant à la contrainte, d'en changer la mémoire, ce qu'on ne saurait jamais obtenir lorsque ce bien est par essence étranger à l'esprit auquel on le propose, c'est que celui-ci l'assimile vraiment en profondeur et s'en trouve fortifié et enrichi »* (ibid. pp. 17-18).

l'école c'est l'anti-vie ou le désastre est quotidien

Contrairement à la pédagogie traditionnelle, l'éducation nouvelle se base sur la notion d'individualité que G. KERSCHENSTEINER considère comme « *la manière particulière et unique de chaque être humain d'agir et de réagir sur le milieu selon sa déterminationhéréditaire et la forme de son développement vital »* (J. CHATEAU, 1969, p. 262). Ceci signifie que l'être ne peut se construire réellement qu'à partir de lui-même, il ne constitue sa personnalité comme une unité « sensée » finalisée par les valeurs, éveillée par les biens culturels, que suivant ses propres virtualités. C'est le rôle de l'éducation de favoriser une telle démarche, soit, en nourrissant des intérêts moteurs, spontanés et tenaces, d'aider l'individu à devenir une personnalité autonome. Parallèlement, E. CLAPA-REDE notait qu'une telle construction de soi devait se faire en respectant le fonctionnement de l'intelligence, c'est-à-dire par un processus de recherche qui inclut le procédé des essais et des erreurs, contrairement au fonctionnement d'emblée affirmatif et extérieur de la pédagogie traditionnelle. Or, la « nature » de l'homme l'incite à satisfaire ses intérêts et à mettre son intelligence au service

de cet effort. Pourquoi alors s'évertuer à ne pas fonder l'activité intellectuelle sur l'activité de l'élève ? Pourquoi ne pas reconnaître en pédagogie la valeur du jeu ? « *L'activité ludique chez l'enfant est celle qui déclenche en lui le véritable travail que les méthodes traditionnelles ont de tout temps été incapables de provoquer sans coercition... L'école doit être active, c'est-à-dire mobiliser l'activité de l'enfant. Elle doit être un laboratoire plus qu'un auditoire... L'école doit faire aimer le travail. Trop souvent elle apprend à la détester, en créant autour des devoirs qu'elle impose des associations affectives fâcheuses. Il est donc indispensable que l'école soit pour l'enfant un milieu joyeux, dans lequel il travaille avec enthousiasme* » (ibid., pp. 296-297). Retenons de tout ceci qu'une des conséquences psychologiques de la pédagogie traditionnelle, c'est que l'école n'est pas considérée par l'enfant comme un véritable milieu de vie, que la formation qui lui est donnée ne tient pas compte de ce qu'il est.

L'école traditionnelle est anti-vie. C'est aussi ce que note A. FERRIERE quand il écrit que c'est *« l'énergie qui est le moteur de la vie — vie de l'organisme ou vie de l'esprit: sentiments, intelligence, volonté) (1922, p. 216). Deux devoirs en découlent pour l'éducateur : se baser sur la nature humaine, s'efforcer de mieux le connaître. « On ne domine la nature qu'en lui obéissant a déjà dit le philosophe François BACON. On ne peut obéir à la nature qu'en la connaissant, ajouterais-je* » (ibid. p. 218). Or, l'énergie et la vie se manifestent par l'intérêt, dans l'intérêt, sauf si, comme dans la pédagogie traditionnelle, on s'efforce « anormalement » d'étouffer cette source, ce point d'appui éducatif fondamental : *« normalement..., le sentiment, l'intelligence et la volonté concourent à accroître la puissance spirituelle et le bonheur de l'individu, aussi bien qu'à écarter ce qui diminue cette puissance »* (ibidem). Et il ne sert à rien d'opposer la volonté ou l'effort à l'intérêt ou au jeu, car favoriser l'éclosion, l'épanouissement et l'affirmation de l'intérêt et des intérêts, c'est cultiver la volonté profonde de la personne. C'est justement parcequ'elle dissocie ces deux termes, intérêt et volonté, que la pédagogie traditionnelle a des conséquences psychologique aussi désastreuses. Certes tout ceci se joue à travers la relation pédagogique, et nous le verrons un peu plus loin, mais notons tout de suite qu'on ne peut guère s'étonner que les enseignants traditionnels refusent l'esprit de créativité chez leurs élèves. Une étude menée en 1969 par C. DUFRESNE-TASSE cherche à mesurer l'attitude des professeurs face à l'esprit créateur, l'esprit critique, l'intelligence, la « personnalité » (=avoir de la personnalité) et l'originalité chez les élèves du second degré. L'effet obtenu par l'école est d'abord un effet de moule car c'est l'originalité qui est d'abord rejetée, avant l'esprit créateur puis l'esprit critique. Certes les termes adoptés ici mériteraient d'être précisés, sinon critiqués. Utilisons-les néanmoins tels quels et relevons encore que les qualités les plus recherchées sont l'intelligence certes, mais surtout la personnalité. En fait, l'élève idéal est un élève nanti de personnalité intelligente, ce qui se résume par la notion d'équilibre qui *« équivaut à la possession d'un jugement et de qualités organisées de façon telle*

que la conduite ne donne dans aucun excès (ou si l'on veut, n'enfreigne aucune norme importance) et soit une réussite au moins dans les domaines vitaux » (idem., p. 75). Les enseignants préfèrent l'élève qui a de la personnalité à tout autre mais ils se plaignent de rencontrer surtout des gens intelligents, scolairement parlant, et même plus d'originaux que d'élèves ayant une véritable « personnalité ». A qui la faute ? N'est-ce pas à la fois un résultat et une condamnation du processus « enseigner » dans son essence même (en tant qu'il est centré sur le savoir, le maître, la tradition et la norme, par exemple)? *« Dans ce contexte, on peut penser que les enseignants rejettent tout esprit créateur, ou même critique, ou original s'il ne s'insère pas dans l'éventail des possibilités qu'ils soupçonnent et acceptent, c'est-à-dire dans la mesure où cet esprit s'aventure dans des régions qui leur sont inconnues »* (ibid. p. 76). Telle est la loi de la pédagogie traditionnelle.

évolution ? régression : condamnation des portes ouvertes

Malheureusement, on ne peut clore ainsi l'étude, même rapide, des conséquences de cette éducation sur l'individu car nous avons vu qu'à côté des conséquences psychologiques du surmenage scolaire on peut repérer tout un courant qui s'est plus attaché aux conséquences physiologiques. Il faut ici évoquer les hygiénistes comme E. PERIER (1888,1891), ces médecins qui, au nom de leur art, dénonceront la condition scolaire. L'Académie de Médecine, en 1886 et en 1887, se saisira tout spécialement de la question et dressera un très fort réquisitoire contre le « surmenage » scolaire. L'opinion s'émeut, les débats sont vifs, et les cris d'alarme ne manquent pas. Dans l'officieuse *Revue pédagogique,* l'Inspecteur Général E. JACOULET (1887, pp. 15 à 17) tente de faire le point et d'apaiser les inquiétudes. Deux ans plus tard, à l'occasion d'un discours de distribution des prix au Lycée Louis-le-Grand, un autre Inspecteur Général, E. MANUEL, s'explique sur ce qu'il entend par la vraie et la fausse réforme de l'éducation physique : *« le surmenage —puisque ce mot a pris une place démesurée dans les préoccupations de ce temps — est un danger, sans doute pour l'enfant et le jeune homme, mais il est presque une obligation pour l'homme de ce nom »* (1889, p. 607). Prenant place dans ce concert, au nom de la psychologie scientifique naissante, A. BINET et V. HENRI en 1898 se montreront extrêmement sévères et ironiques vis-à-vis des conclusions des médecins et demanderont qu'elles soient confirmées par la méthode expérimentale. Par contre, ils ne donnent aucun sursis à l'éducation traditionnelle : *« l'ancienne pédagogie, malgré de bonnes parties de détail, doit être complètement supprimée, car elle est affectée d'un vice radical : elle a été faite de chic, elle est le résultat d'idées préconçues, elle procède par affirmations gratuites, elle confond les démonstrations rigoureuses avec des citations littéraires, elle tranche les plus graves problèmes en invoquant la pensée d'autorités comme QUINTILIEN et BOSSUET, elle remplace les faits par des exhortations et des sermons ; le terme qui la caractérise le mieux est celui de*

verbiage. La pédagogie nouvelle doit être fondée sur l'observation et sur l'expérience, elle doit être, avant tout, expérimentale » (p. 1). Une telle exigence amène BINET et HENRI à considérer que l'a question du surmenage scolaire, tant débattue, est loin d'être résolue, que l'Académie de Médecine a procédé paraffirmations, extensions et a priori et non par preuves scientifiques et études sut le terrain, que les cas pathologiques de surmenage scolaire, pour être reconnus, ne sont pas une preuve suffisante. Les recommandations expresses des médecins (accroissement du sommeil, diminution du temps consacré à l'étude, instauration d'exercices physiques quotidiens, vie à la campagne, extention des espaces de récréation, aménagement des locaux) doivent être précisées et confirmées par la psychologie scientifique. En fait, rétrospectivement parlant, la querelle que BINET et HENRI cherche aux médecins est plus une histoire de spécialités qu'une remise en cause des résultats ; le problème est de savoir : qui a le droit de parler « scientifiquement » de pédagogie ? La médecine ou la psychologie ? La psychologie expérimentale naissante cherche à affirmer son droit de vivre en se montrant plus royaliste que le roi : le sérieux a de telles exigences... *« Nous sommes encore loin, on le comprend maintenant, du moment où il sera possible de traiter scientifiquement le surmenage intellectuel... En réalité, nous nous en sommes rapprochés, puisque nous avons dissipé des illusions et montré quel est l'état exact de la question. Surtout, nous avons aujourd'hui le grand avantage de savoir ce qu'il faut faire »* (ibid. p. 336).

Pourtant tout le monde s'y mettra, tant et si bien qu'une approche pluridisciplinaire sera plus tard à l'honneur. L'ouvrage publié en 1943 sous la direction d'A. MACHE, *L'hygiène mentale des enfants et adolescents*, en est la preuve, puisqu'il rassemble treize conférences prononcées à la Semaine d'hygiène mentale de l'enfance (Département de l'instruction publique, Genève) par des médecins, des psychiatres, des psychologues (A. REY, J. PIAGET), des pédagogues (P. BOVET) et même un psychanalyste. La condamnation unanime des effets de la pédagogie traditionnelle est contrebalancée par *« l'impression réconfortante que le progrès en matière d'éducation n'est pas un vain mot »* (p. VIII) : *« une fois déplus, la comparaison s'impose, à travers ces pages, entre les sciences de l'éducation et celles qui ont tiré la médecine des ambitieuses erreurs où elle s'égara longtemps. Peu à peu, pour nous aussi, la cane de notre ignorance se couvre de cotes, de repères, de traits qui se rejoignent. Le penseur et le praticien, l'homme des tests et l'administrateur échangent des renseignements et les contrôlent. Moins de dogmes et plus d'expérimentation. Des techniques qui serrent la réalité de plus près. De la sorte... on est fondé à dire qu'en une génération, quand même, nos connaissances sur l'enfant et sa croissance ainsi que nos moyens d'action au cours de son développement, se sont précisées et améliorées »* (p. VII).

On voit donc que le développement des connaissances pédagogiques va de pair avec un bel optimisme relatif à une amélioration des conditions de fonctionnement de l'école sur la base des critiques apportées à la pédagogie tradition-

nelle. Or, si la tradition des hygiénistes se retrouve encore aujourd'hui, l'optimisme lui par contre semble s'être évanoui. C'est au moins ce que l'on peut constater à la lecture de G. VERMEIL : *« Les répercussions du système scolaire sur la santé et l'équilibre mental des écoliers s'aggravent constamment... une bonne partie du gâchis de l'éducation résulte d'une méconnaissance des lois fondamentales de l'hygiène du travail et de la physiologie de l'enfant »* (1976, page de garde). L'auteur utilise les résultats de trois « sciences exactes » pour établir ce constat : la médecine, la psychologie expérimentale, le « management » appliqué à la médecine du travail. Il relève que, pour des raisons économiques évidentes, ce dernier domaine a beaucoup progressé : *« il n'y a pas de commune mesure entre les efforts qui ont été faits et l'argent qui a été dépensé dans l'étude du travail industriel et la pauvreté des moyens mis en œuvre pour l'étude du travail des enfants à l'école... l'efficacité du travail de l'écolier n'intéresse personne et le rythme de vie qu'on lui impose et qui, sur bien des points, est un défi au bon sens et à des principes élémentaires de physiologie, se perpétue dans l'indifférence puisque personne n'a d'augmentation de revenu à attendre d'une amélioration de la situation »* (ibid. pp. 46-47). Prenant comme méthode l'étude d'un poste de travail, il analyse « *le « poste de travail » de l'écolier »* (ibid. p. 87) et en déduit la nécessité d'un changement radical du fonctionnement de l'école et à l'école. Les scrupules de A. BINET et V. HENRI ne lui semblent même plus de mise puisqu'il conclut : *« nous avons vu qu'il est possible de procéder à des études systématiques de la fatigue scolaire et que des moyens de mesure valables sont à notre disposition... Mais je n'en vois pas encore l'utilité au point où nous en sommes. Nous en savons largement assez pour procéder aux réformes essentielles : les discordances entre notre système et les impératifs de la physiologie sont si grossières et évidentes que ce serait perdre son temps et enfoncer des portes ouvertes que de vouloir en faire une démonstration supplémentaire »* (ibid. p. 133). Pour poursuivre sur cette image, disons que lorsque l'on envisage les conséquences de la pédagogie traditionnelle sur les individus en tant que tels, on en arrive à penser qu'une telle éducation bafoue les impératifs physiologiques et psychologiques tant et si bien que l'on peut maintenant repérer une nouvelle catégorie de portes, les portes ouvertes et condamnées...

vraie et fausse ambiguïté de la relation pédagogique

Ces critiques portées aux effets de la pédagogie traditionnelle tant sur l'élève que le maître nous ont déjà amené à considérer la relation éducative qu'elle met en œuvre, et on ne peut en effet que séparer artificiellement ces deux aspects. Il nous faut cependant approfondir cette question et envisager plus longuement les conséquences négatives de la relation pédagogique telle qu'elle fonctionne dans le processus « enseigner ». Et il faut bien dire que les analyses abondent sur ce point, comme s'il se révélait le plus important dans l'évaluation de la pédagogie traditionnelle. Dès 1967, D. HAMELINE et M.J. DARDELIN soulignaient

l'ambiguïté de la relation éducative classique. L'enseignant, disent-ils, de par sa fonction même d'instructeur, doit créer un style de relation original. Or, l'enseignement traditionnel, de par la structure même qu'il suppose, contrarie l'établissement de cette relation. Celle-ci ne peut alors être vécue que comme ambivalente : l'enseignant sera un mal nécessaire ; élèves et maître feront comme si leurs buts et leurs intérêts étaient les mêmes ; l'apparence d'intérêt et d'activité masquera une passivité hargneuse plus profonde ; la domination sera vécue comme nécessaire tant par l'un que par les autres.

L. BRUNELLE, en 1973, reprendra cette notion d'ambiguïté mais il l'étendra à toute pédagogie, estimant que toute relation à autrui est ambiguë. A tout instant en effet, dans la relation pédagogique, il y a couplage de deux composantes (égotisme et acceptation d'autrui, instruction et éducation, similitude et différence, directivité et non-directivité, lois et désirs) avec simple prédominance de l'une sur l'autre, qui n'est jamais totalement absente. Or, on pourrait dire justement que la pédagogie traditionnelle refuse cette ambiguïté pour ne favoriser qu'un aspect au risque d'étouffer totalement l'autre. Le processus « enseigner » nous semble mener à une autorité-régression, coercitive et méfiante, niant l'autorité-protection et ses effets de supports, d'encadrement et d'appel (cf. ibid., p. 137). C'est alors que, s'éloignant de cette ambiguïté fondamentale à toute entreprise éducative, la pédagogie traditionnelle retombe dans cette ambiguïté superficielle et malsaine dénoncée par D. HAMELINE.

une relation non-éducative traditionnelle

II nous semble cependant que la charge la plus forte portée contre la relation pédagogique traditionnelle l'a été par J. FILLOUX dans son ouvrage sur l'ail et les mathématiques (1974). L'auteur montre bien comment la position enseignante classique,définie par l'axe professeur-savoir, engendre, pour compenser sa rigueur, le désir d'un mode relationnel fantasmatique qui permettrait au maître d'établir le contact, de s'intéresser à chaque élève, de connaître personnellement chaque jeune, de vivre dans une atmosphère de dialogue et d'échange, de privilégier l'attitude d'accueil et de valorisation des élèves sur celle de détenteur de la vérité, de porteur du savoir. Le problème, c'est que ce désir n'est que fantasmatique ou idéologique ; autrement dit, il ne fait que dévoiler, en creux, la position dominante et exclusive, celle qui unit l'enseignant et le savoir. Et les obstacles au dialogue, qui sont en fait structurels dans le processus « enseigner », sont renvoyés soit du côté de l'ineffable ou de l'irrationnel, soit du côté de la « nature » des élèves... comme si ta vieille crainte que ces derniers se mettent à « faire les fous » était toujours présente, telle une menace latente.

Dans le schéma classique, le dialogue, impossible mais à réussir, impossible à réussir, a plus précisément une fonction de compensation. L'enseignant, en effet, se présente à la fois comme un bon objet, en tant qu'il est détenteur du

savoir, et comme un mauvaisobjet, en tant qu'il représente l'autorité ; le dialogue a justement pour rôle de masquer, de contrebalancer ce dernier aspect. Le maître légitime, par la communication du savoir, et sa parole d'enseignant et son emprise sur l'organisation du travail ou sur les opérations fondant l'apprentissage, tout ceci étant allégé par la recherche de la coopération. La parole de l'élève est alors cadrée, réifiée, réprimée sous les alibis de la liberté et de l'efficacité ; toute parole est celle qui se réfère au savoir mais, en même temps, toute parole reste dangereuse car elle contient potentiellement, et parfois manifestement, les germes de la quête des deux autres processus et, par là, la remise en cause du processus « enseigner ». Peut-on encore vraiment parler de relation éducative ?

l'artifice du contrat

Pour justifier sa relation privilégiée avec le savoir, l'enseignant présuppose un contrat dont il se veut le garant dans l'exercice d'une autorité personnelle. Il postule *« un consentement mutuel des contractants, puisqu'il se fonde sur l'énoncé d'une règle du jeu auquel chacun doit librement se soumettre, et exclut de ce fait le principe de toute tricherie »* (ibid., p. 110) ; j'accepte, dit le maître à l'élève de te donner le savoir que j'ai acquis et que je représente ici; en contrepartie, tu consens à respecter l'ordre et la discipline nécessaire à la transmission. Ce contrat n'est qu'un artifice destiné à faire accepter la domination-soumission comme un rapport de droit et en même temps à en annuler les conséquences. Il sera transgressé lorsqu'un élève, par sa conduite, dénoncera institutionnellement un enseignant comme incapable d'imposer le savoir. L'autorité, dans ce schéma, ne pourra être vue que comme innée et naturelle car elle est perçue comme inhérente au contrat, comme consubstantielle au rapport entre un individu-enseignant et un savoir assimilé qu'il représente ; elle est donc portée, supposée par le savoir et en même temps masquée par lui, différente de lui, située dans un ailleurs... qui serait la personnalité même du professeur. La notion d'autorité, dans le contrat, est là pour masquer le rapport hiérarchique en le référant à des « qualités » du supérieur, du maître ; elle occulte donc la violence inscrite irrémédiablement dans tout principe éducatif.

Comment s'étonner dès lors que l'enseignant, dans le processus « enseigner », ne puisse faire autrement que d'occuper la place de personne centrale? Le groupe-classe sera souvent vécu comme anomique, inorganisé ; parallèlement et non contradictoirement, le professeur cherchera à créer un climat à la fois cohé-sif et concurrent. Le désir d'expression et d'affirmation personnelle est souvent vécu comme impossible face à l'anonymat et à la superficialité qui semblent régir les rapports entre élèves. Quant aux élèves, ils décrivent la classe comme le théâtre de rivalités fraternelles autour du degré d'adaptation ou de soumission au modèle dominant. Un écart au savoir signifie un écart au professeur. La péda-

gogie traditionnelle ne prend pas vraiment en compte le fait que l'organisation affective d'un groupe suppose une domestication des affects ; loin de gérer cet aspect, elle l'étouffé et la forclôt. Bien plus, dans la pédagogie traditionnelle, le maître se donne la place centrale dans « l'économie de l'amour », il se pose comme objet privilégié d'identification et d'amour et, par là, il empêche la nécessaire désaliénation transférentielle. En se justifiant par le savoir, il se fonde sur la séduction, c'est-à-dire sur la captation plutôt que sur l'échange. Et le savoir transmis est d'abord un savoir-marchandise, fétichisé, excluant le désir.

psychanalyse du processus « enseigner »

Nous sommes ainsi amené progressivement à faire la psychanalyse du processus « enseigner ». Mais, auparavant, nous voudrions revenir quelques instants sur le type d'interaction que ce processus met en œuvre. Il se caractérise par des rôles stéréotypés faits d'attentes réciproques, de normes formelles et de frustrations. La norme-savoir étant dominante et massive, le renforcement aura tendance à être plutôt négatif. La pédagogie traditionnelle favorise la dépendance en ce qu'elle prime la stricte imitation du modèle et en ce qu'elle fait transiter les liens affectifs par cette reconnaissance. En conséquence, elle alimente le comportement de rôle puisqu'elle met l'enseignant en scène, en représentation du savoir, comme récitant d'un texte, donc centré sur les contenus et non sur les personnes : rétroaction et négociation sont difficiles car elles risquent toujours de constituer une remise en cause de la position dominante du maître. Aussi, le processus « enseigner » tend-il à renforcer l'asymétrie de tout dialogue pédagogique. Ce dernier est rendu impossible par le non-effacement du professeur, trop centré sur lui-même, moyen qui se prend pour une fin, masquant à l'élève la possibilité de se situer par lui-même. La réciprocité n'est donc qu'un leurre car il n'y a pas de médiation entre l'élève et le savoir ; au lieu de servir de voie de communication, le maître fait barrage.

Recensant les travaux effectués de part et d'autre sur la question, M. POSTIC présente une synthèse de l'approche psychanalytique de l'éducation (1978). Pour notre part, nous relèverons plus particulièrement quatre points qui nous semblent s'appliquer au processus « enseigner ». Nous dirons tout d'abord que ce type de pédagogie exacerbe les conflits inconscients, précisément parce que l'enseignant s'identifie au savoir/pouvoir, favorisant ainsi tout un ensemble de glissements significatifs : le savoir autorise la contrainte ; le savoir justifie l'autorité ; pour garder son pouvoir, le maître tend à retenir au lieu de donner ; sous le jeune, il voit poindre le rival ; le désir de croissance va passer par la recherche du mimétime ; la nécessité du don chez l'enseignant engendre des conduites de protection chez les élèves ; le désir de savoir de l'élève se heurte au désir du maître tout en passant par lui ; l'exercice de l'autorité dans la classe s'alimente à la crainte de l'autorité externe ou antérieure ; la pratique d'un pouvoir clos déve-

loppe la peur de l'autre-qui-sait, etc. Nous ne prétendons nullement qu'une autre pédagogie fasse disparaître ces glissements. Ce que nous voulons souligner c'est que, du fait de son articulation autour de la relation privilégiée entre savoir et enseignant, la pédagogie traditionnelle les renforce et les occulte.

mécanismes **en tous genres**

De la même façon, et ce sera le second point, cette pédagogie favorisera une identification et une contre-identification primaires, c'est-à-dire fusionnelles, où le maître savoir est perçu comme tout puissant et demande, pour que l'on puisse capter ses perfections ou être protégé et dominé par lui, que l'on soit totalement comme lui. Cette identification outrancière se nourrit en s'appuyant non sur l'enseignant en tant que personne, mais sur lui en tant que rôle social et que double du savoir. Qui plus est, en ne jouant pas d'abord sur les relations avec les élèves, sur les aménagements, les recherches, les tâtonnements, le processus « enseigner » récuse l'affrontement, le conflit et culpabilise le moyen qu'a pourtant ainsi l'adolescent de se confronter, de se mesurer et, par là, d'évoluer. Ce qui est favorisé, c'est donc une identification « cannibale », sans médiations, où il faut toujours passer par le désir de l'Autre-maître. Le groupe n'est pas constitué comme interlocuteur face au maître ; chaque élève est vécu comme un individu particulier et seul face au professeur-savoir, d'où des dangers d'une relation duelle fusionnelle et dévoratrice. Il n'y a pas de tiers car le professeur est et a le savoir. Paradoxalement, l'enseignant ayant assimilé le savoir, l'élève se retrouve impuissant et démuni face au maître.

Cette situation ne peut, bien entendu, que permettre aux mécanismes de compensation de se développer sans contrepartie. Tel sera notre troisième point. Notons que, comme tout tourne autour de l'enseignant-savoir, il est aisé à ce dernier, et cela risque même de devenir un besoin destiné à justifier sa position, d'introduire des mécanismes de compensation à ses tensions internes en organisant la situation autour de ses propres besoins, de ses propres conflits. Certains élèves deviennent ainsi des victimes privilégiées, d'autres sont l'objet de suridentifications. Chantage et rôle théâtral sont utilisés outrageusement pour renforcer la dépendance affective. Ainsi, pour préserver son texte, son rôle, son face-à-face, son identification au savoir, l'enseignant aura tendance à structurer sa personnalité et la situation éducative de façon hystérique, paranoïde ou dépressive, par peur de la médiation, du monde extérieur ou de l'exposition dans la classe. Mais, parallèlement, et ce sera notre dernier point, le processus « enseigner » renforce les mécanismes de défense et de protection. En effet, nous avons déjà vu maintes fois que le désir est en principe exclu de ce type de relation pédagogique ; pour y faire face, le maître est amené à utiliser des mécanismes de défense qui le font « se raccrocher » encore plus au savoir et s'identifier à lui. Conjointement, pour préserver sa position et son fonctionnement narcissique, l'enseignant

utilisera des mécanismes de protection tenant à la parole ou à la riposte : il se réfugiera dans l'idéal, fera comme s'il ne s'était pas rendu compte de certaines choses, refusera systématiquement les propositions de certains élèves, dépersonnalisera ses interlocuteurs, s'isolera ou rationalisera à outrance... Tels sont tes mécanismes inconscients, possibles certes dans toute pédagogie, mais que la pédagogie traditionnelle, du fait de sa structure et de son fonctionnement, a, nous semble-t-il, tendance à favoriser. Avec eux s'achève l'analyse des critiques qui concernaient plus particulièrement la relation pédagogique telle qu'on la trouve dans le processus « enseigner ».

confiance dans la relation et relation de confiance

On ne peut cependant s'empêcher de considérer que ces analyses relativement récentes se font en écho à celles que les praticiens de l'éducation nouvelle ont développées voici plus d'un demi siècle, surtout lorsqu'ils présentent une nouvelle image du maître. Voici par exemple ce que R. DOTTRENS relève dans sa présentation d'E. CLAPAREDE : *« dans cette nouvelle conception de l'éducation, la fonction du maître est complètement transformée. Celui-ci ne doit plus être un omniscient chargé de pétrir l'intelligence et de remplir l'esprit de connaissances. Il doit être un stimulateur d'intérêts, un éveilleur de besoins intellectuels et moraux. Il doit être pour ses élèves plus un collaborateur qu'un enseigneur ex cathedra. Au lieu de se borner à leur transmettre les connaissances qu'il possède, il les aidera à les acquérir eux-mêmes par un travail et par des recherches personnelles. L'enthousiasme, non l'érudition, sera chez lui la vertu capitale »* (J. CHATEAU, 1969, p. 298). N'a-t-on pas là une structuration non-traditionnelle de la relation pédagogique ? Bien entendu, une telle conception a ses postulats, et plus particulièrement elle pose que pour permettre à l'enfant de se développer vers le bien il faut commencer par avoir confiance en lui. C'est déjà ce que proposait, voici deux siècles, un peu après J.J. ROUSSEAU, H. PESTALOZZI ; il faut alors, disait-il, rompre avec le système traditionnel : *« je ne veux rien avoir à faire avec le « lirilari » des maîtres d'école, ce bavardage qui fait tourner les cervelles et gâte la raison »* (rapporté dans CHATEAU, ibid., p. 230). L'homme est suffisamment armé en lui-même pour que le rôle de l'éducateur soit de cultiver le goût déjà présent chez l'enfant par une pédagogie de la stimulation et de la découverte fondée non sur l'ambition et la crainte mais sur le respect et l'amour : *« respect de soi chez l'élève et respect de l'élève par le maître ; amour de l'élève pour ses maîtres, répondant à l'amour du maître pour ses élèves »* (ibid. p. 240).

Cette relation de confiance, antithèse de la pédagogie traditionnelle, sera par exemple portée à l'extrême dans le « Gesamtunterricht » de B. OTTO : *« l'enfant possède une disposition naturelle sur laquelle l'instruction n'a qu'à se greffer, c'est l'instinct qui le pousse à acquérir des connaissances »* (cité dans J.R SCHMID, 1973, p. 120). Le rôle du maître est simplement d'aider et de soutenir

en respectant quelques principes de base. Le premier est d'éviter toute pression et toute contrainte pour ne pas substituer l'imposition à l'intérêt et à la participation spontanée. Le second revient à éliminer systématiquement tout ce qui peut entraver le libre épanouissement du travail intellectuel. Le troisième consiste à isoler les difficultés qui se présentent pour ne les traiter qu'une à une. La dernière demande que l'on ne dépasse jamais ta limite de l'élan spontané exprimé par l'enfant. Ce ne sont là que des conditions de fonctionnement de cette éducation anti-autoritaire qui croit à la bonté de la nature humaine : elles sont à l'opposé de celles qui régissent le processus « enseigner ». En même temps, une telle pratique de la relation pédagogique semble s'articuler sur une organisation autre du fonctionnement de la classe (et ici on voit une fois de plus que la catégorisation que nous avons du faire — individu, relation, organisation, institution — est plus commode qu'absolue). Contrairement à la pédagogie traditionnelle qui articule l'essentiel de la relation autour du couple maître-élève, l'éducation nouvelle est amenée, au nom même de sa conception de la relation pédagogique, à décentrer et diversifier les acteurs de l'éducation. Cette dernière est d'emblée sociale. C'est bien ce que relève par exemple A. FERRIERE (1922).

L'enseignement mutuel de H. PESTALOZZI ou du Père GIRARD en est déjà une preuve. Le cinquième *« principe de ralliement »* de la charte de Calais que définit en 1921 la « Ligue internationale pour l'éducation nouvelle » lors de son congés fondateur en est une autre : *« la compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité »* (FERRIERE, op. cit., p.367). Le cadre reste fixé par la liaison maître-élève ainsi que l'écrit M.A. JULLIEN, l'un des premiers commentateurs de H. PESTALOZZI : *« il faut que l'élève sente, pour ainsi dire, à chaque instant, sa dépendance* et sa *liberté*... La méthode place l'enfant et le maître dans un tel rapport, que l'un et l'autre se trouvent soumis aux mêmes lois de la nécessité, que le maître obéit, comme ses élèves, à la force des choses, et leur donne l'exemple de cette obéissance, qu'il n'exige jamais d'eux que ce qui est évidemment juste et nécessaire, ce qui découle immédiatement de l'objet qu'ils traitent ensemble, ou de la position dans laquelle ils sont » (ibib., pp. 303-304). Et c'est ce cadre qui va permettre la pratique de l'autonomie, principe social s'il en est, qui régit les rapports du maître, de l'élève et des élèves : *« le milieu scolaire, tout petit, est le creuset par excellence des expériences sociales... Quand appliquera-t-on un système que notre époque, elle aussi, réclame à grands cris, elle qui a tant besoin de personnalités viriles et fortes et à qui la manufacture scolaire traditionnelle, officielle ou privée, fournit tant de mannequins rigides ou de fantoches mais articulés? »* (ibid., pp. 313-314). Un tel système attribue à l'enseignant un rôle bien défini dans la relation pédagogique : *« de souverain absolu, le maître devient simple représentant du pouvoir exécutif »* (ibid., p. 309). *« Toutefois... le goût du travail individuel grandit rapidement et la participation active au travail collectif se fait avec beaucoup d'entrain. Il ne reste*

alors qu'à diriger de loin, à prévoir, à orienter, à éviter les écarts, lubies ou pertes de temps. Une fois la confiance établie entre tous, adultes et enfants, et le bon sens érigé en chef invisible de la petite communauté, tout le monde tombe d'accord sur ce qu'il est raisonnable, intéressant et fructueux d'étudier seul ou en commun » (ibid. pp. 323-324). Autrement dit, ce que prônent les praticiens de l'éducation nouvelle devant les désastres de l'éducation traditionnelle, c'est purement et simplement une inversion de la relation pédagogique telle qu'elle est définie dans le processus « enseigner » espérant qu'une telle modification entraînera une inversion de ses effets.

organisation : évaluation et pouvoir

Après cette présentation des conséquences de la pédagogie traditionnelle d'abord sur les individus (maître et élèves), puis sur la relation pédagogique proprement dite, nous pouvons maintenant envisager celles qui se rapportent plus précisément à ce que nous avons annoncé comme devant constituer notre troisième point : l'organisation. S'appuyant sur nombre de remarques des pointsprécédents, elles seront plus succinctes et porteront essentiellement sur les questions de type d'évaluation et de conception du pouvoir. Dans la préface de l'ouvrage de M. MORIN (1976), J. ARDOINO examine la notion d'avaluation. Notant que le savoir est un pouvoir, il conclut que le contrôle traditionnel, parce qu'il est basé sur une vision du monde essentialiste, consacre la dénivellation hiérarchique entre contrôleurs et contrôlés et, par là, a déjà des incidences politiques indéniables. Autrement dit, l'évaluation classique en arrive rapidement à être un moyen de répression déguisé, un instrument de reproduction sociale et une école de conformisme. Or tout ceci ne tient pas à la notion d'évaluation en tant que telle mais aux réponses données, dans le processus « enseigner », aux questions de l'exercice du pouvoir et de l'autorité.

En assimilant enseignant et savoir, la pédagogie traditionnelle confond la compétence, l'autorité et le pouvoir : elle ne peut alors que pervertir la relation pédagogique (cf. plus haut) et les processus d'évaluation. C'est ce que s'attache à montrer M.J. DARDELIN dans un article paru dans la revue *Etudes* (1968, pp. 691 à 699), *« Considérations sur le pouvoir ».* Si l'on définit comme autorité toute variable accroissant la capacité de changement d'un groupe, on sera amené à refuser qu'elle soit la prérogative d'un seul, d'un maître qui se substitue aux membres du groupe, pour penser, comprendre et décider à la place des autres. Et pourtant, dans le processus « enseigner », le professeur, fort de ses responsabilités, c'est-à-dire de ses distances, se porte garant du groupe et appelle les autres à s'en remettre à lui. Voulant répondre seul de la totalité du groupe, il se substitue à lui, loin d'autoriser, c'est-à-dire de rendre chacun auteur de son acte. Il ne se reconnaît plus de responsabilités que par rapport à ses pairs.

Les conséquences sont multiples. L'absence de médiation entre le groupe et lui-même ne permet pas au groupe de se constituer comme responsable à ses propres yeux. Comment, dans ce cas, être éclairé sur la diversité de ses dimensions et de ses aspirations ? Comment porter réellement le poids de ses décisions? Comment ressentir l'évaluation autrement que comme une sanction? L'exercice dé l'autorité a donc une fonction de médiation. Mais elle a aussi une fonction de libération des puissances individuelles et des ressources éparses dans le groupe, de même qu'une fonction d'élucidation permettant aux individus d'accepter leurs possibilités et leurs limites. Que devient alors le pouvoir dans tout ceci ? M.J. DARDELIN le définit comme *« la limite imposée à l'individu ou au groupe par la seule règle contre laquelle « on ne peut rien » : l'oppression du réel »* (ibid. p. 695). S'il est toujours oppressif, puisqu'il impose une nécessité, une barrière infranchissable, il n'est par contre nullement, du moins à l'origine, né de l'invention d'un individu ou d'un groupe ; il n'est que l'expression de besoins élémentaires et irrépressifs, faisant naître le sursaut de l'instinct de vie (cf. H. PESTALOZZI dans FERRIERE, 1922, p. 304).

Dans un groupe, le pouvoir ne sera pas seulement la traduction des besoins impératifs de ce groupe déterminé, il sera aussi fait de la présence des autres groupes susceptibles d'entrer en communication avec lui et, par là, de la société globale. Mais le pouvoir peut absorber la fonction d'autorité et se manifester, non plus par des intermédiaires médiateurs, mais par une hiérarchie, soit par un commandement sacré qui vient d'au-dessus, qui transmet les ordres, qui ne permet l'expression que par une consultation décidée d'en haut. C'est bien ce que fait précisément la pédagogie traditionnelle, d'où les difficultés de la communication inhérentes à ce processus ; toute expression d'une initiative est rapidement considérée comme une remise en cause du pouvoir hiérarchique ; toute évaluation est vécue comme une dépendance et une répression. Le cycle oppression-révolte-répression n'est pas loin... Or, le maître a bien une fonction d'autorité, qui est de purifier les demandes de toute implication de démission et de restaurer l'initiative en acceptant les risques. Il a aussi une fonction de pouvoir en s'efforçant d'être le médiateur entre le projet et l'action, entre le groupe et son environnement, autrement dit en témoignant dans le groupe des dimensions du réel. Mais prendre prétexte de cette fonction du réel pour supplanter le groupe dans le choix de sa tâche et des ses modes d'exécution, c'est assimiler pouvoir et autorité, c'est détourner le pouvoir et l'autorité de leur fonction. N'est-ce pas justement ce que fait la pédagogie traditionnelle ?

Crédulité et surestimation, telle est, selon FREUD, l'origine de l'autorité. « *La surestimation s'attache aussi au domaine psychique et se manifeste par un aveuglement, un manque de mesure dans l'appréciation des qualités psychiques et perfections (ici) de l'objet sexuel, une soumission facile aux jugements émis par*

n

lui » (1962, p. 35). En articulant de façon privilégiée enseignant et savoir, le processus « enseigner » est condamné à fonctionner selon ce schéma dénoncé par FREUD, à vivre sur l'illusion et le leurre, à favoriser ces mécanismes. C'est bien d'ailleurs ce que, beaucoup plus tard, M. FOUCAULT reprendra (1977). Il s'efforce de montrer que la notion de pouvoir est multiple et relationnelle. Le processus « enseigner », pour sa part, ne la saisit pas comme tel, mais bel et bien comme monolithique, essentialiste, incarnée dans un individu-savoir. Et pourtant, le pouvoir est partout, il vient de partout, il se produit à chaque instant, dans toute relation d'un point à un autre. En conséquence, il s'exerce à partir de points innombrables, dans le jeu de relations inégalitaires et mobiles. De plus, il inclue, dans son réseau, comme un irréductible vis-à-vis, un faisceau de résistances mobiles, diverses, transitoires, inhérentes au pouvoir lui-même. C'est ce que, nous semble-t-il, la pédagogie traditionnelle ne prend pas en compte et ce que l'on peut précisément lui reprocher par rapport à l'organisation qu'elle met en œuvre concrètement.

une affaire de milieu ?

Il n'était pas besoin d'attendre ne serait-ce que la *Chronique de l'école-caserne* (F. OURY et J. PAIN, 1972) pour saisir les conséquences d'une telle conception du pouvoir. Dès 1948, M. A BLOCH est on ne peut plus net : *« l'école que nous connaissons... est l'école de la contrainte, du forçage, du dressage et du gavage »* (1973, p. 18). Programmes, méthodes, règlements, horaires, examens, inspections, tout signifie et se nourrit de ce pouvoir omnipotent et monolithique. Contre la méthode autoritaire, il faut prôner la liberté, la solidarité, la justice, le civisme, à la suite d'un CLAPAREDE par exemple qui écrivait en 1917 : *« comment voulons-nous former les qualités indispensables à l'avènement d'une saine démocratie en élevant la jeune génération dans des cadres d'inspiration nettement autoritaire ? Nous ne pouvons accomplir ce miracle de préparer des enfants à être de libres citoyens obéissant à des mobiles intérieurs en leur apprenant, vingt années durant, à n'être que des sujets soumis à une autorité extérieure. La démocratie exige avant tout, chez le citoyen, le développement harmonique de deux qualités que l'on a cru opposées : l'individualité et le sens social. Ces deux qualités sont toutes deux indispensables à la vie et au progrès d'une société »* (cité dans J. CHATEAU, 1969, p. 303). Déjà J. DEWEY avait trouvé nécessaire de créer son école-laboratoire à Chicago pour échapper à l'école traditionnelle autoritaire ; il considère que cette dernière se propose comme but essentiel de préparer à la vie adulte et, par delà, à la vie après la mort. Les maîtres-mots sont d'un côté discipline, programme, contrainte, autorité, hiérarchie, et de l'autre soumission et obéissance : *« lorsque les conditions scolaires sont si rigides et si formelles qu'elles n'ont aucun parallèle en dehors de l'école, l'ordre extérieur et le décorum peuvent être préservés... des habitudes externes d'attention et de contrainte peuvent être formées, mais aucun pouvoir d'initiative ou de direction, aucune auto-*

discipline morale » (Mû. p. 309). Et A. FERRIERE, comme en écho, insiste sur ce thème : *« parmi les causes profondes de la guerre et du marasme actuel, il en est une dont on ne s'est peut-être pas assez avisé jusqu'ici, mais qui me paraît être parmi les plus importantes. Dans tous les pays d'Europe, l'école s'est efforcée de dresser l'enfant à l'obéissance passive.* Elle n'a rien fait pour développer *l'esprit critique.* Elle n'a jamais cherché à favoriser *l'entr'aide.* Il est facile de voir où ce dressage patient et continu devait conduire les peuples » (1921, p. 5).

J. DEWEY établit le pouvoir dans l'école sur d'autres principes : accord entre le savoir et le faire, appui sur l'expérience, esprit social coopératif, buts éducatifs négociables et liés aux activités réelles des enfants, effort et discipline basés sur l'intérêt, mise en œuvre de la démocratie. Il y va de l'acquisition du sens moral lui-même, à tel point que la pédagogie traditionnelle, parce qu'elle est autoritaire, peut être taxée d'immoralité. Pour être morale, une école doit être active et, pour être active, une école doit être *« fondée sur la spontanéité de l'enfant »* comme le rappelait G. KERSCHENSTEINER (ibid. p. 261). C'est là la faille de l'organisation de l'école traditionnelle : le processus « enseigner » part de la structure opposée, soit en fait du principe d'autorité, alors que l'éducation nouvelle articule comme plate-forme élémentaire la liberté, l'activité et la sociabilité, bases de l'autonomie (ibid. pp. 273-274). Tout compte fait, l'école active est une question de « milieu ». C'est M. MONTESSORI qui demande que l'on cré *« un milieu convenable » : « ce qui est donc nécessaire... c'est de ne pas enseigner, guider, donner des ordres, forger, modeler l'âme de l'enfant, mais de lui créer un milieu convenable à son besoin d'expérimenter, d'agir, de travailler, d'assimiler spontanément et de nourrir son esprit »* (ibid. p. 330). C'est O. DECROLY qui, a ce milieu interne, ajoute un milieu plus externe : *« l'école pour la vie par la vie »* doit passer par *« a) la connaissance par l'enfant de sa propre personnalité; la prise de conscience de son moi et par conséquent de ses besoins, de ses aspirations, de ses buts et enfin de compte de son idéal; b) la connaissance des conditions du milieu naturel et humain dans lequel il vit, dont il dépend et sur lequel il doit agir pour que ses besoins, ses aspirations, ses buts, son idéal, soient accessibles »* (ibid., p. 282). C'est J.R. SCHMID qui reprend le rôle essentiel du milieu social, cette fois dans la formation : *« le vrai éducateur, ce n'est plus le maître, mais la communauté »* (scolaire) (1973, p. 8).

Si la pédagogie traditionnelle échoue de cette façon sur le plan organisation, c'est qu'elle se coupe de ces diverses représentations du « milieu » éducatif (cf. ses caractéristiques et ses justifications). Nous pourrions certes ajouter à ces critiques celle que l'inspiration organisationnelle proprement dite (« management ») a amenée. Il n'est pas sans signification que les tenants de l'éducation nouvelle, souvent taxés de romantisme et de « rousseauisme », se réfèrent avec régulatité à TAYLOR et à l'organisation scientifique du travail : la préoccupation du rendement scolaire les habite tout particulièrement (cf. p. 103 — E. CLAPAREDE, 1916, p. 24; PISTRAK, 1924, 1973, pp. 72 et suivantes; R.

DOTTRENS, 1944, p. 32). A. FERRIERE, dans *L'école active* (1922) se réfère à TAYLOR et même, de façon amusante, aux TAYLOR : *« somme toute, cette questionn du préapprentissage rentre dans la catégorie des problèmes qu'on a appelés de nos jours le taylorisme, du nom de Frédéric Winslow TAYLOR, l'auteur de Principes d'organisation scientifique des usines.* Le but est le même : obtenir le plus d'effets utiles pour le moins d'efforts inutiles, en écartant précisément les domaines où, faute d'aptitudes, les efforts seraient inutiles. C'est ce que fait remarquer un autre TAYLOR : Joseph S. TAYLOR, dans un ouvrage qui est une mise de renseignements dans son domaine spécial : *Guide de l'éducation professionnelle*. Et comme si le nom et la chose exerçaient l'un sur l'autre une attirance mystérieuse, voici qu'un troisième auteur nous initie à la question du préapprentissage : W. TAYLOR : *Educationalhandwork* (op. cit., p. 286). Mais nous ne développerons ces critiques que plus loin, à propos de l'institution, puisque ce courant veut revoir l'organisation scolaire au nom du manque patent de rendement de l'institution-école.

l'école-cauchemar

II nous reste donc maintenant à préciser, dans ce tour d'horizon des conséquences du processus « enseigner », les critiques qui portent plus spécifiquement sur le quatrième et dernier point de notre analyse, à savoir l'institution et son rôle dans la société. Commençons tout d'abord par préciser que, historiquement parlant, l'école traditionnelle est surtout marquée par la rébellion, la discipline et la concurrence. Ces trois mots semblent constituer l'image dominante du système scolaire, c'est au moins ce qu'affirmé T. ZELDIN (1978, tome 2). Pour la majorité des enfants scolarisés, l'école a représenté une expérience désagréable, le souvenir qu'ils en ont gardé est fort proche de l'horreur et de la souffrance. Et ce n'est pas la dernière enquête du *Monde de l'éducation* (janvier 1982) qui démentira ce constat : *« où en est la discipline ? Le chahut remplacé par le désordre. Produit du surmenage scolaire, l'agitation est constante, dans les collèges comme dans les lycées. Elle prend les enseignants au dépourvu. Les formes traditionnelles d'autorité sont dépassées, comme l'autodiscipline chère aux pédagogues. Faute de trouver un lieu de vie dans l'établissement, les élèves répondent par l'absentéisme »* (p. 10). Comment s'étonner dans ce cas qu'un des leitmotivs des responsables de l'éducation ait été, et reste, la crise de l'autorité et de la discipline ? On pourrait donner bien des exemples des conditions de vie souvent déplorables dans les lycées ou des types de sanctions utilisées au cours de toutes ces années. En fait, l'école, par son fonctionnement, en arrive à détruire les qualités morales et intellectuelles qu'elle prétend prôner et inculquer. La discipline et le sens du devoir étaient censés favoriser l'acquisition du savoir et le développement de l'humanité ; elles débouchaient la plupart du temps sur l'humiliation et l'émergence de nombreuses réactions de défense de la part des élèves (chahut, exclusion, bandes rivales, double langage, etc.) Ceci n'empêchait nullement,

bien au contraire, la compétitivité et l'émulation de faire la force des écoles, les examens et les concours de justifier le gavage des connaissances.

Qui plus est, malgré ce que nous avons dit, on pourrait néanmoins considérer que la pédagogie traditionnelle était adaptée à la société ancienne ; il n'en est plus de même aujourd'hui, à l'heure de la société de consommation. C. ALZON (1974) insiste particulièrerement sur ce point. La société de consommation n'existe, dit-il, *« qu'à condition que les ouvriers croient devenir des bourgeois sans jamais pouvoir y parvenir »* (p. 58). En substituant le culte du capital à l'amour des vieux, on n'a pas changé de père, mais on a troqué un père contre un fantasme, un « antipère », quelque chose qui fera tout pour qu'on ne parvienne jamais à la maturité, c'est-à-dire à la saisie et à la maîtrise rationnelles du réel. La pédagogie classique fonctionnait sur le modèle de l'immaturité dégressive ; la société de consommation lui a préféré le modèle de l'infantilisme prolongé. Même si, pour bien des raisons, on peut discuter cette thèse de C. ALZON, en particulier sur son idéalisation du passé, elle a le mérite de souligner l'inadéquation de la pédagogie traditionnelle à la société actuelle ; une nouvelle pédagogie est nécessaire pour dépasser le modèle infantile. Paradoxalement, on pouvait tout de même être heureux dans l'autoritarisme traditionnel car la société était en accord et surtout fondée sur la reconnaissance de l'enfant. Père et maître s'épaulaient pour fournir un modèle cohérent et commun, pour assurer une réussite sociale par l'école. Heureusement, aujourd'hui, la sacro-sainte autorité traditionnelle, en tant qu'école de dressage, a tendance à disparaître ; mais, victimes des conditions de travail et de vie qui leur sont faites, les parents s'évanouissent comme modèles... sinon de consommation. Comment, dans ces conditions, s'étonner des changements intervenus dans le monde scolaire ? L'amour entre le professeur et les élèves s'est évanoui, l'enseignant est dévalorisé, la course aux diplômes est devenue première, le superficiel fait la loi. L'école est une prison marquée par l'ennui, la démission, la médiocrité, la cécité volontaire.

un zéro pointé?

M. LOBROT sera encore plus féroce dans sa dénonciation de l'échec social du système scolaire traditionnel (1968). Que reste-t-il de nos années d'école? Des automatismes certes, comme lire, parler, compter; mais, pour ce qui est du savoir proprement dit, le bilan est fortement négatif. L'échec est encore plus patent sur le plan de la formation professionnelle. Qui plus est, le processus « enseigner » modifie la personnalité de l'élève dans un sens peu enviable, puisqu'il lui fait faire une contre-expérience de la culture et qu'il favorise l'émergence de la passivité, de l'individualisme et de la soumission. L'école peut être définie comme un lieu de non-connaissance et de non-communication. Mais pourquoicet échec ? Le refus de prendre en compte les théories de l'apprentissage l'explique en partie. Plus globalement, M. LOBROT estime que cela tient à

la conception de la culture : traditionnellement, elle *« n'est pas une réalité psychologique, un acte, elle est une « chose » repérable, cernable, délimitable »* (ibid. p. 236). Cette conception repose sur des apparences. La première tient à ce que l'on confond la culture avec les substrats matériels visibles (musées, bibliothèques, laboratoires, etc.). La seconde réside en ce que l'organisation intrinsèque des corpus de connaissances fait penser que le savoir est une chose qui existe et fonctionne en soi. La troisième vient de ce que l'on assimile la culture avec l'acte même d'enseigner : on la définit comme l'ensemble de ce qui est transmis aux élèves par ceux qui savent. La quatrième s'appuie sur l'idée que la hiérarchisation des contenus de la culture renvoie à des aptitudes universelles et progressives chez les individus. La culture en arrive à être confondue avec un ensemble de biens de consommation, et non d'abord comme un acte, une relation, une initiative, *« un ensemble de réactions spécifiques d'un individu en face de la réalité »* (ibid. p. 241), des attitudes en face de la science, du savoir, des autres hommes, des systèmes, des idéologies.

Certains n'hésitent pas à analyser mai 1968 comme un refus du schéma traditionnel, de la centration sur le processus « enseigner ». C'est par exemple le cas de M. de CERTEAU (1968, pp. 292 à 312). Refus du modèle hiérarchique et centralisateur en vigueur depuis LOUIS XIV ; refus de l'articulation classique « élite qui sait-masse qui suit » ; refus de la destruction des cultures propres aux autres ; refus de la transmissibilité des valeurs sur un mode centrifuge ; refus de l'exclusivité de la voie descendante... Ces points forts de mai 1968 ne dénoncent-ils pas, en creux, le fonctionnement et le soubassement de la pédagogie traditionnelle ? Comment substituer la création et la révolution à l'oppression et à l'ennui? Cette quête peut paraître puérile, sinon infantile; il n'en reste pas moins qu'elle est significative de ce que, institutionnellement parlant, la relation d'autorité semble s'être substituée à la relation d'éducation ; on privilégie la transmission du savoir sur le niveau et les demandes du récepteur, le rapport au savoir sur la relation médiatrice, la création de la dépendance sur l'exploitation de l'interdépendance.

malmenage et gaspillage sont les deux...

M.A. BLOCH lui-même n'a pas hésité, lors de la troisième édition de *Philosophie de l'éducation nouvelle* (1973), à ajouter à propos de 1968 un ultime chapitre au titre significatif : *« lycéens et étudiants contre l'éducation traditionnelle »*. Mais il n'a pas attendu cette période pour, comme nous l'avons déjà vu, condamner fermement cette pédagogie : dès 1948, il ta considère comme immorale, comme l'immoralité en acte quotidien. L'appel au devoir et le recours à la contrainte étouffent l'intérêt, l'effort est dérogé car il est conçu comme un effort à vide, *« comme une tension de la volonté vers ce qui manque d'intérêt »* (J. DEWEY cité par M.A BLOCH, op. cit., p. 25). Le recours aux intérêts extrin-

sèques est un aveu d'impuissance : la pédagogie traditionnelle *« remplace l'intérêt normal pour l'objet qu'on étudie par un intérêt vicié : la crainte du maître ou l'espoir d'une récompense »* (ibid. p. 27). Et pourtant, l'ennui, le devoir imposé du dehors, la corvée intellectuelle sont *« les ennemis mortels de l'enfance, de sa santé, de son progrès, de son avenir, de son bonheur futur »* (A. FERRIERE, 1927, p. 257). On ne peut cependant en rester là car l'échec de ce système éducatif est tel que même les partisans de la pédagogie traditionnelle ne s'y reconnaissent plus et réclament pour le moins une restauration rigoureuse. Ainsi en est-il de J. PAYOT dans un petit livre, *La faillite de l'enseignement* (1937) ; il commence par constater le gaspillage institutionnel estraordinaire de l'école, et parler de dépardition est un euphémisme (on voit ici que le thème exploité par M. LOBROT un peut plus haut relève d'une longue tradition) : *« les coups de sonde que je donnais de temps en temps me convainquaient qu'avec un maximum de fatigue nous n'obtenions, avec les enfants qui nous étaient confiés et qui étaient intelligents, qu'un rendement ridiculement faible »* (p. 2). Certes, pour autant, le remède proposé ne sera pas vraiment celui de l'éducation nouvelle puisque, se référant à DESCARTES et MARC-AURELE, J. PAYOT estimera que *« les vices de méthode de notre enseignement sont des défauts de volonté »* (ibid. p. 3). « *Partout on peut remarquer que l'élève demeure passif et qu'on le considère, suivant le mot de MONTAIGNE, comme un entonnoir... on ne fait rien à fond... On érige en système la dispersion de l'esprit; on fait tout au galop... on reste confondu de la misère intellectuelle des élèves bacheliers ou des brevetés supérieurs »* (ibid. p.5). L'auteur n'hésite pas à prôner l'introduction de l'expérimentation scientifique *(« la pédagogie est actuellement dans l'état où était la médecine avant LAEN-NEC »*, ibid. p. 15), ne serait-ce que pour mettre fin à ce verbalisme qui signe l'échec de la fonction sociale de l'école. Même « *les présidents des jurys d'agrégation se plaignent: au concours de 1906, cinquante-neuf compositions françaises sur quatre-vingt deux sont « tout à fait insuffisantes »* (ibid., p. 23). L'affaire est grave, il y va de l'avenir de la nation : en ruinant l'esprit créateur, la pédagogie traditionnelle va laisser les USA, le Japon et l'Allemagne dominer la France. Il est donc temps d'opposer à l'ennui, au gavage, à l'irresponsabilité, à l'absence de recherche personnelle, l'attention et la volonté à l'écoute de quelques modèles, sinon *« ces enfants constitueront plus tard l'armée des ratés, des aigris : c'est parmi eux que se recruteront les bas politiciens, les partisans non d'une meilleurs organisation, mais d'un bouleversement social, et les parasites de toutes sortes »* (ibid., p. 61).

Ce qui nous intéresse plus spécialement ici, c'est ce mélange de critique progressiste et de solution restauratrice passéiste : même dans ce cas de figure, la pédagogie traditionnelle pratiquée est rejetée. Certaines pages ne manquent pas de sel ; nous ne pouvons résister au plaisir de telles citations : *« mais c'est surtout pour nos jeunes filles si fragiles que le régime des établissements secondaires est inversé. Personne n'a protesté contre l'aberration de l'arrêté du 10 Juillet 1925 qui*

déclare que les programmes des lycées de garçons sont applicables aussi dans les lycées, collèges et cours secondaires de jeunes filles ! A quels motifs les aliénés, car le mot n'est pas trop fort, qui ont rédigé cet arrêté, ont-ils obéi?... Tout dans l'enseignement... devrait converger vers ce but : mettre la jeune fille en état de devenir une maîtresse de maison compétente et une maman avertie » (ibid., pp. 76-77). Cependant, le recours proposé à une telle faillite de l'enseignement va à rencontre de celui que défendent les praticiens de l'éducation nouvelle, même si ces auteurs différents ne manquent pas de se citer ou de se référer aux mêmes sources. E. DEMOLINS, par exemple, refuse un retour au passé *:« nous entreprenons de créer en France un nouveau type d'école mieux approprié aux exigences de la vie actuelle... elle n'est pas dominée, réglementée, par une hiérarchie compliquée, au sommet de laquelle se trouvent des vieillards, vénérables sans doute mais obstinément tournés vers le passé, n'ayant plus d'ailleurs ni la force du corps, ni l'élasticité d'esprit nécessaires pour devenir des hommes nouveaux, prêts à des choses nouvelles »* (1898, p. 38). Il faut rompre avec cet engrenage et ce gaspillage qui font qu'en sortant de l'école on ne sait rien (G. BERTIER, 1935, pp. 42-43).

Or, l'éducation anti-autoritaire donne de meilleurs résultats. A. FERRIERE, lorsqu'on conclusion de *L'école active* (1922) il en examine l'avenir, y voit une raison fondamentale d'espérer son extension. Et il décrit longuement l'expérience radicale de E.F. O'NEILL comme preuve de cette réussite : *« il est encore trop tôt pour parler des résultats, car il n'y a pas encore trois ans que le nouveau système est en vigueur. Cependant on constate déjà que l'écriture des élèves est beaucoup meilleure qu'elle n'était autrefois et que le niveau général des compositions est au-dessus de la moyenne. Ce qui ne fait pas de doute, c'est que les enfants aiment leur école »* (p. 383). On pourrait certes discuter de la fiabilité des analyses qui ont permis d'aboutir à ces conclusions, mais un tel débat n'est pas vraiment capital. Ce sur quoi nous voulons insister, c'est que les artisans de l'école nouvelle (au sens large du terme) récusent le gaspillage du système traditionnel, quelle que soit leur tendance, libertaire, marxiste ou tayloriste. Prenons les libertaires nous l'avons déjà vu avec E.F. O'NEILL, nous pouvons encore rappeler le manifeste de P. OESTREICH et de ses collègues en 1919 : *« en conséquence nous nous déclarons .-...contre l'ancienne école au système rigide, imposant ses procédés à tous les élèves ; — et en faveur de l'école élastique qui favorise la culture humaine et la découverte de soi, en s'adaptant à chaque individualité par le moyen de cours librement choisis par delà un certain minimum collectif. Contre l'école où l'on apprend mécaniquement et où le maître se borne à enseigner; — et en faveur de l'école vivante, de l'école active, qui libère et rend indépendant... Contre l'école du fonctionnarisme, de la discipline morte et de l'autorité extérieure ; — et en faveur de l'école conçue comme une institution sociale... »* (ibid., pp. 394-395). Améliorer suppose que l'on en prenne radicalement les moyens.

Ces moyens, bien des pédagogues soviétiques marxistes ont voulu les prendre en 1917, estimant, comme le rappelle P.A. REY-HERME (1973), qu'« *une pédagogie conçue pour former des sujets était nécessairement inadéquate pour former des citoyens* » (p. IV). Ce qu'il faut modifier, selon PISTRAK, ce n'est pas l'usage de l'école traditionnelle, mais sa nature même. *« Pour supprimer l'incohérence entre l'éducation traditionnelle et l'homme de l'avenir, il ne suffit pas de « corriger » les formes et le contenu scolaires : c'est l'institution même, dans sa structure et son esprit, qu'il faut transformer, ou pour mieux dire recréer* » (ibid., p. IX). Les techniques nouvelles en elles-mêmes ne sont pas révolutionnaires, même si certaines d'entre elles ont une valeur réelle de mutation. *« Placés dans le système de discipline, de hiérarchie, d'attitude intellectuelle, de rapports sociaux, etc. que nous transmet la tradition, le garçon et la fille deviennent quasi-fatalement un homme et une femme d'un certain type, adaptés à un monde cohérent avec ce « modèle ». Et cela, quelles que soient la somme et la nature des connaissances acquises. Si l'on entend former un autre homme, une autre femme, cohérente avec un autre monde, c'est dans un autre système qu'il convient de les situer »* (ibid., p. XX). Cette intuition amène PISTRAK à une option que nous pourrions qualifier

de sécuralisée ; les choix pédagogiques passent d'abord par les pratiques, et non par les contenus : *« certes, nous tentons d'organiser l'école et l'enseignement sur les bases marxistes ; néanmoins, il est improbable qu'il vienne à l'esprit de personne d'introduire le marxisme à l'école sous sa forme philosophique, économique et historique en tant que discipline scolaire... nous organiserons simplement un cercle »* (ibid., pp.73-74). Mais alors, pour créer cette autre école pour cet autre système, quels principes faut-il suivre? Ceux de l'organisation scientifique du travail, car seule elle peut permettre d'obtenir de meilleurs résultats, contrairement à la pédagogie traditionnelle, mais en la retournant, c'est-à-dire en la réalisant à partir de la base, à partir des élèves eux-mêmes : *« l'organisation scientifique du travail qui est née et s'est développée en Amérique et en Europe occidentale en se donnant pour but d'intensifier la production, de renforcer l'exploitation de l'ouvrier et d'augmenter les bénéfices du capitalisme, peut se proposer chez nous un but tout opposé... (être un) moyen de libération... Si là-bas l'organisation scientifique du travail se fait d'en haut, suivant un plan déterminé, strictement et froidement réfléchi,... nous, au contraire, nous ne pourrons réaliser l'organisation scientifique que d'en bas »* (ibid., p. 72).

Le gaspillage de l'éducation traditionnelle est donc dénoncé tant par les libertaires que par les marxistes ; il l'est aussi bien entendu par les tayloristes. Nous désignons sous ce terme les théoriciens de l'éducation nouvelle, au sens plus strict du terme, ceux dont un PISTRAK par exemple veut se démarquer tout en se référant aux mêmes sources. F.W. TAYLOR reste leur référence mais il se trouve conjugué non plus avec révolution sociale mais avec démocratie et sur-

tout pédagogie expérimentale. E. CLAPAREDE par exemple, dans *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (1922), après avoir cité explicitement F.W TAYLOR et ses *Principes d'organisation scientifique* (op. cit., p. 24, note 1), consacre dans son chapitre sur les *« Problèmes pédagogiques »* toute une section (« Techniques et Economie du travail », ibid., p. 193) à cette réflexion : *« il s'agit ici... non pas de rechercher quelle est la forme de l'enseignement qui convient le mieux à l'esprit de l'enfant, mais quelles sont les conditions générales favorisant le travail. L'idée qui a suscité les problèmes de cette catégorie est la suivante : les forces de l'homme, et surtout celles de l'enfant, étant limitées, et le temps qu'il peut consacrer à l'étude l'étant aussi, la question se pose de savoir quels sont les moyens permettant d'accomplir un travail avec le minimum de peine et dans l'optimum de temps. « Optimum » ne veut pas dire minimum absolu, mais durée suffisante pour la réalisation convenable du but qu'on se propose, sans dépense superflue de temps et de force »* (ibid., p. 194). Et E. CLAPAREDE attend beaucoup de ce taylorisme : le développement de la pédagogie expérimentale, le contrôle du rendement scolaire et... la démonstration scientifique de la supériorité de l'école nouvelle. *« C'est une des grandes fautes de notre régime scolaire que de ne pas s'occuper d'une façon suffisamment précise et systématique du rendement du travail scolaire, ce qui permettrait de contrôler la valeur des méthodes employées, et de remplacer, en pédagogie, les opinions par des certitudes »* (ibid., p. 214). Après tout, trente ans plus tard, la même volonté dans la même ambiance culturelle donnera la pédagogie par objectifs! Affaires de filiation... Comprendre un tel engouement pour le taylorisme suppose, d'une part, que l'on se reporte au contexte historique et, d'autre part, que l'on garde à l'esprit, en la transposant au domaine éducatif, cette phrase de M. DE MONTMOLLIN dans *Le taylorisme à visage humain : « Tous ceux qui font du travail leur objet d'études : ergonomes, ingénieurs, psychologues, médecins, sociologues, sont donc tay-loriens et ne peuvent que l'être, dans la mesure où le taylorisme, hier comme aujourd'hui, c'est (aussi) la conviction que seule l'étude rationnelle, et autant que possible expérimentale, des phénomènes permet d'en améliorer progressivement la connaissance »* (1981, p. 70).

N'oublions pas non plus le rappel qu'A. FERRIERE fait de TAYLOR et même des TAYLOR (cf. plus haut.). Ce taylorisme va s'accompagner parfois d'une véritable foi dans l'Amérique. Déjà E. DEMOLINS, le fondateur de l'école des Roches, avait écrit *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?* en 1897. Et on se rappellera les efforts de P. DE COUBERTIN pour faire connaître en 1880 et 1890 les orientations de la pédagogie américaine. Mais un des exemples les plus probants de cette reconnaissance du flambeau américain est sans doute l'ouvrage d'O. BUYSE, *Méthodes américaines d'éducation générale et technique* (1908). Les Etats-Unis, dit-il, sont en train de sup-planter économi-quement le vieux monde. Quelles en sont les causes? *« Le facteur essentiel est l'esprit d'entreprise, le génie organisateur et la dévorante activité des Américains.*

C'est vers la formation du type de vigueur que tend l'éducation familiale et scolaire américaine. Dès le jeune âge, l'enfant est bien différent des nôtres. Nous voulons, nous, des enfants obéissants, disciplinés; les Américains, plus encore que les Anglais, veulent, avant tout, des jeunes gens d'initiative, indépendants, confiants en eux-mêmes » (op. cit., p. 8). Esprit d'entreprendre et libre entreprise développent la volonté et l'indépendance, la persévérance et l'initiative, même pour les races « inférieures » : *« apprendre en agissant (Learning by doing) est encore la devise des écoles spéciales pour arriérés ethniques (Nègres et Peaux-Rouges) »* (ibid., p.11). La pédagogie traditionnelle est inadaptée au monde moderne et le développement de « *la science de l'éducation* » est tel qu'« *au milieu de l'évolution rapide des conditions économiques et sociales, la confiance dans l'efficacité du régime traditionnel d'instruction semble s'ébranler dans notre vieille Europe »* (ibid., p. 713). Faire de l'élève l'acteur de la vie scolaire, tel est le secret de la réussite américaine et une métaphore horticole permet de synthétiser les différences de conception en même temps qu'elle estompe la référence au machinisme industriel en réanimant une image de l'Amérique « sauvage » des grands espaces et des vastes forêts : *« nos écoles nous apparaissent comme des jardins, dans lesquels les arbres sont taillés par des arboriculteurs méticuleux qui, sans souci de l'essence des sujets, coupent avec soin toute pousse, toute branche qui sortirait de l'alignement ou qui dépasserait le niveau qui leur est assigné. Ils fignolent les pyramides, lient avec soin les espaliers et semblent même avoir une prédilection pour les cordons alignés contre terre. Leur seul guide semble être la règle rigide de l'uniformité et de la symétrie, formulée dans les règlements, les prescriptions et les traditions. L'école américaine fait songer aux forêts de la Pensylvanie qui poussent dans le terreau fécond, en toute liberté; les bouleaux délicats voisinent avec les hêtres élancés et les chênes à l'écorce rugueuse et aux formes puissantes ; le forestier avisé réserve à chaque individu l'espace qui lui est nécessaire pour prendre son plein et libre développement »* (ibid., pp. 718-719).

la pédagogie expérimentale ou la question du rendement de nos forêts

Chaque élément de cette citation mériterait un commentaire, mais il ne ferait que reprendre ce que nous avons pu avancer précédemment. Quoi qu'il en soit, même si l'enthousiasme pour les vertus de la libre entreprise peut être soupçonné, il n'en reste pas moins que les méfaits de la pédagogie traditionnelle sont reconnus par tous. Beaucoup ont foi aussi dans ta pédagogie expérimentale, ainsi R. DOTTRENS : *« on peut donc affirmer qu'il sera possible, un jour, d'établir des plans d'études sur une base expérimentale dans lesquels les notions auront été établies en fonction des capacités des enfants de chaque âge et non plus, comme c'est le cas aujourd'hui, en fonction des traditions pédagogiques ou d'exigences sociales contre lesquelles, en tous temps, éducateurs et parents se sont élevés »* (1953, p. 3). La pédagogie expérimentale doit remédier aux échecs de la pédagogie traditionnelle : *« notre manière de travailler la plus habituelle est la suivante :*

des problèmes de rendement sont posés » (ibid., p.5). Grâce aux laboratoires, *« les autorités scolaires seront à même de vérifier le rendement de cette vaste entreprise qu'est l'Instruction publique.. elles pourront, avec une sécurité qui n'a jamais existé jusqu'ici, prendre telle ou tettemesure améliorant les conditions du travail des maîtres et des élèves »* (ibid., p.60). Une telle vision permet d'ailleurs de revenir sur le rapport entre théorie et pratique en pédagogie et en éducation. Il est clair que R. DOTTRENS a une conception hiérarchique et descendante du rapport théoricien-praticien. Mais, plus tôt, lorsque s'est développée cette volonté scientifique dans le domaine scolaire, la liaison était perçue comme plus complexe, plus proche tout compte fait de notre ambition d'apparaître comme un théoricien de la pédagogie (cf. introduction).

J. DE LA VAISSIERE (1916, 1926, 1931), dans *Psychologie pédagogique* (1916), admet ainsi que l'expérience scientifique peut et doit aider l'éducateur dans sa pratique, mais il distingue la psychologie et la pédagogie : *« les problèmes pédagogiques sont l'objet d'une autre science, la Pédagogie ou science de l'éducation »* (op. cit., p. 1). Le terme de psychologie pédagogique est précisément la tentative d'articuler science et pratique, elle *« est la science positive des phénomènes psychologiques dans leurs relations avec les problèmes pédagogiques. Elle se distingue donc de la psychologie expérimentale tout en étant en étroite connexion avec cette dernière... la psychologie pédagogique est une science normative, ayant pour objet formel les lois positives des phénomènes psychologiques, en tant que ces lois servent de règles directrices à l'œuvre de l'éducateur »* (ibid., pp. 13-14). La psychologie expérimentale au contraire est purement spéculative et plus englobante. Pour autant, la psychologie pédagogique n'est pas la pédagogie ou l'éducation en tant que pratique, *« mais la science psychologique orientée vers l'art de l'éducation... L'éducateur savant doit avoir pour idéal l'ingénieur habile, qui n'est exclusivement ni un empirique, ni un savant, mais s'efforce de réunir les qualités de l'un et de l'autre »* (ibid., p. 15). Et c'est ici que *« l'ingénieur habile »*, parce qu'il articule théorie et pratique, s'avère un) *«forestier avisé »* (cf. plus haut), parce qu'il refuse la pédagogie traditionnelle. *« Chercher autre chose et mieux que ce que propose la pédagogie traditionnelle »* (A. FERRIERE, 1922, p. 369), le tenter et l'analyser, c'est ce qui semble plus que nécessaire lorsque l'on fait le tour des effets de cette pédagogie et ce, quel que soit le plan où l'on se place (individu, relation, organisation, institution). D'autant que l'intention et le contenu ne suffisent pas en pédagogie : *« on sait que, dès avant la guerre, l'instituteur français était, en général, le plus révolutionnaire qu'il y eût, sur le terrain politique ; disons le mot : le plus socialiste... Il y a cent ans, le maître d'école prussien a remporté la victoire à Leipzig, a-t-on dit. Cent ans plus tard, sur le front de l'Yser aux Vosges, c'est le maître d'école français qui a triomphé. Et pourtant rares sont ces socialistes qui, une fois dans leur classe, en présence de leurs élèves, cessent d'être des monarques absolus »* (ibid., pp. 377-378). Comment, en bouclant ce tour d'horizon, ne pas revenir à celui qui en fut le point de

départ, A.S. NEILL, et l'écouter rêver à un enseignant qui dirait enfin la vérité à ses élèves (même si bien des transpositions se révélaient aujourd'hui nécessaires) : *« le principal devoir de cette école est de produire des esclaves obéissants et actifs. Mon travail est de voir que vous apprenez à lire et à écrire de telle manière que plus tard, lorsque vous passerez entre les mains de ces grands éducateurs, les gros bonnets qui détiennent la presse du matin, vous accepterez leurs valeurs... C'est mon travail de vous discipliner, de vous apprendre à me respecter parce que j'incarne l'autorité et que toute votre vie se passera à obéir à l'autorité* »(1939, p. 26).

Nous pouvons maintenant arrêter là notre analyse du processus « enseigner », c'est-à-dire de la pédagogie traditionnelle en tant qu'elle privilégie ce processus. Nous avons longuement décrit son fonctionnement, à travers sept caractéristiques, et sa justification théorique, à partir de quatre notions. Ceci nous a ensuite amené à présenter ses conséquences de façon critique, et ce sur quatre plans. Il resterait bien entendu à déterminer si ces aspects ne sont que des déviations de la pédagogie traditionnelle, auquel cas tout ceci ne pourrait être retenu contre elle ! Il nous semble au contraire qu'ils font partie de sa logique elle-même : autrement dit, ils lui sont inhérents et ne peuvent en être dissociés. Quitte à passer pour un « nouveau pédagogue », nous avons tendance à penser que, si l'école ressemble parfois à un « goulag », c'est parce qu'elle fonctionne sur le processus « enseigner ». Et ce processus a une logique que nous avons schématisée dans le chapitre précédent et présentée ici. Sa définition est telle que, bien qu'il ne veuille pas atteindre ces fins, il y mène inéluctablement. De plus, ce processus a une histoire ; nous pourrions même dire qu'il « est » une histoire, et ce lien n'est pas non plus fortuit. On pourrait certes estimer qu'il aurait pu en être autrement ; il reste que si, indéniablement, l'école, sur bien des points, a représenté une libération, elle a été et continue à être, du fait de son articulation sur le processus « enseigner », une source d'aliénations.

Chapitre 3

Le processus « former »

Une des difficultés majeures que nous avons rencontrées tout au long des expériences rapportées par ailleurs (J. HOUSSAYE-1987-CH. 2 et 3) réside dans le langage moralisateur des élèves face à l'échec et par rapport à l'analyse de leur situation : *« nous ne sommes pas capables... on n'a pas voulu, c'est de notre faute... on nous offrait une chance, mais nous ne l'avons pas saisie...* » Ce langage renvoie à toute une éducation centrée sur « la personne » (entendue dans un sens restreint et non comme a pu le faire E. MOUNIER par exemple) et son développement où tout est situé par rapport à l'individu en dehors de la réalité externe. Cette centration sur le sujet, indépendamment du contexte, relève bien de l'éducation traditionnelle où l'on tente de faire croire aux élèves que tout dépend d'eux, de leurs capacités et de leurs attitudes. Ne pas « réussir » engendre une culpabilité que l'on s'attribue : l'élève qui échoue se sent coupable et de lui-même et de l'éducation qu'il a reçue ; il aurait pu faire mieux mais il ne l'a pas voulu... Or, justement, dans quelle mesure les élèves sont-ils « responsables » de leur comportement ? Dans quelle mesure ce langage fixé sur « la personne » ne sert-il pas à cacher autre chose ? Quelle est la fonction idéologique de ce langage ? On peut penser que cette parole centrée sur l'individu n'est là que pour empêcher une autre parole, plus adéquate, centrée sur les structures. Envisager le déterminé sans pouvoir remonter au déterminant revient à prendre l'effet pour la cause ; c'est bien justement ce que fait ce type de langage dont une des conséquences est cette culpabilisation, inconsciente souvent auparavant, manifeste dans les expériences pédagogiques antérieures.

mal à l'aise dans un langage

D'ailleurs, dans quelle mesure ne relevons-nous pas de la même critique lorsque nous prétendons vouloir *« combattre l'irresponsabilité et la passivité » ?* Notre objectif se trouve être par le fait même ambigu, puisque, alors que nous disons vouloir dépasser cette sphère au niveau des intentions, nous en restons prisonnier au niveau du langage employé pour la dénoncer. Passivité et irresponsabilité relèvent bien de ces critères d'ordre moral qui caractérisent toute une pédagogie traditionnelle qui ne s'analyse pas comme ancrée dans la réalité sociale. Mais, pour autant, le problème de l'école n'est pas à considérer au niveau moral, car ce langage cache bien toute une inculcation qui ne se donne

pas comme telle et favorise des attitudes qui ne sont pas neutres mais relèvent plutôt de la dépendance. Reprenons les objectifs de nos tentations pédagogiques (1987 — chapitre 2) qui partaient de deux constats : l'attitude des élèves est caractérisée par la passivité et l'individualisme ; les contenus se trouvent comme aseptisés lorsqu'ils sont transmis. En conséquence, combattre la passivité et l'individualisme n'était pas un objectif moral (basé sur un *« ce n'est pas bien de...* ») mais un objectif qui voulait aller à contre-courant de toutes ces attitudes qui sont produites par le système scolaire actuel et sa structure d'imposition du savoir. C'est pourquoi, notre but était de mettre les élèves dans une autre situation pour que ces attitudes qui les caractérisaient puissent être repérées, pour que l'on puisse se rendre compte de la façon dont fonctionnait la réalité scolaire et qu'il soit éventuellement possible d'instituer autre chose. De même, au niveau de l'acquisition des connaissances, notre but était de dévoiler le rapport au savoir qui fonctionnait, à savoir cette imposition du savoir à l'aide d'un programme et en vue d'un examen, et de favoriser une démarche de prise en charge et de constitution du savoir par les élèves eux-mêmes. Voilà, nous semble-t-il, ce que cachait notre langage.

Il reste que l'ambiguïté n'est pas levée pour autant puisque, à la limite, la directrice (ibidem), en agissant différemment, utilise les mêmes mots et le même langage que ceux que nous avons utilisés : elle justifie ses interventions par le sens delà responsabilité, elle veut promouvoir une éducation à la liberté, elle tend à favoriser la prise de conscience, etc. Où est la différence? et s'il n'y en avait pas? Il se peut fort bien qu'en dernière instance il y ait identité, dans la mesure où ce langage est le langage dominant des projets éducatifs et surtout résume la façon dont ils sont posés actuellement. Il faudrait chercher une autre problématique qui nous permette de sortir de ces ambiguïtés, de ces chausse-trappes. Cependant l'utilisation de ce langage est d'abord intentionnelle ; pour subsister, il nous fallait employer ce langage dominant et affirmer que nous recherchions l'épanouissement des élèves dans la responsablité : qui oserait dire le contraire ? et qui cela a-t-il engagé d'affirmer cela ? Personne. Le problème devient alors celui-ci : comment subvertir ce langage pour lui faire signifier autre chose tout en dévoilant ce qu'il sous-tend ? Mais c'est ici aussi qu'intervient la compromission : jusqu'où peut-on reprendre le langage dominant? Nous jouons en effet constamment sur les contradictions de l'institution, faisant croire à la directrice que nous allons dans son sens en utilisant le même langage, tout en agissant dans un sens opposé au sien. De plus, une certaine marge de manœuvre nous est fournie par les structures institutionnelles d'un établissement catholique : étant sous contrat d'association, nous ne pouvons être congédié qu'après un passage devant un conseil de discipline qui se tiendrait au niveau de l'académie, ce que la directrice répugnera toujours à faire pour sauvegarder une certaine image de marque du collège et au nom de son idéologie de la conciliation et de non-conflit. Mais, en même temps qu'il nous est possible d'utiliser ces condi-

lions limitées de liberté, nous sommes amené à nous demander comment l'institution nous utilise à son tour. Il est tout d'abord évident que nous sommes piégé en tant qu'otage, qu'alibi, car nous représentons pour le collège la preuve qu'une certaine innovation se fait, qu'une évolution est en cours ; or, un des gros problèmes de cette école à cette période, c'est bien celui-là : elle est obligée, du fait de l'évolution du milieu extérieur, de s'adapter et d'innover mais elle tente de maîtriser au mieux ce changement nécessaire en déployant tout un langage sur la communauté éducative, l'équipe de professeurs en recherche, etc. ; nous pouvons donc être considéré comme un gage de cette volonté de changement. Mais, qui plus est, nous pouvons aussi servir de bouc-émissaire : tout ce qui peut se produire en terminale à rencontre de ce qui est souhaité nous est facilement attribué... Nous voyons donc que nos fonctions dans l'institution peuvent être multiples. Dans ce cas, la contestation que nous apportons est-elle plus forte ou moins forte que l'utilisation que l'institution peut en faire ou que la récupération qu'elle pratique ?

nécessaires compromissions

Nous pensons cependant qu'il ne sert à rien d'être suicidaire et que, par conséquent, les compromissions sont nécessaires. Il est vrai que le suicice peut prendre ici deux aspects : ou bien être rejeté ou bien être absorbé, et le second n'est pas moins dangereux que le premier. S'il faut bien accepter des compromissions, c'est qu'il est en premier lieu salutaire de mener une analyse des conditions pratiques de notre action pédagogique en fonction des objectifs que nous nous proposons. La compromission s'appuie sur les contraditions et permet de subsister tout en agissant ; la non-compromission est un luxe de « riche » hors de la réalité présente. Cette situation comporte tout de même certaines exigences et, avant tout, celle de ne pas être intégré totalement. C'est pourquoi nous insistons sur le langage que l'on utilise pour analyser ce que l'on fait et ce que l'on propose aux élèves. Il faudrait se forger un langage plus rigoureux, en dehors de ces catégories morales que nous avons pu relever. Il faudrait utiliser un langage subversif qui fasse éclater le langage habituel et dévoile ce qu'il récèle ; certes des langages « spécialisés », comme le langage psychanalytique ou le langage sociologique, peuvent être utilisés mais ils sont le plus souvent irrecevables par les élèves du fait même de leur complexité et de la nécessité de se centrer sur les contenus préalablement. Tous les mots comme responsabilité, passivité, liberté sont piégés, récupérés et récupérables... mais quel autre langage trouver?

Il faut considérer, en effet, que l'on est obligé, si l'on veut être compris et reçu, de partir du langage en vigueur dans l'institution, dans la mesure où il est le seul à être compris et, le plus souvent, intégré par les élèves. Et pourtant, ce que nous voulons, c'est subvertir ce à quoi il renvoie et ce qui le sous-tend en introduisant une autre démarche pédagogique. Il nous semble que, pour le subvertir,

il est inutile de vouloir l'attaquer dans un premier temps ; il est préférable d'essayer d'opérer préalablement un déplacement des attitudes. Ce n'est qu'à partir de ce déplacement qu'autre chose sera peut-être possible et que le langage utilisé pourra être questionné et soupçonné à son tour. C'est que, dans la situation pédagogique traditionnelle, le langage n'a pas de force par le fait même qu'il renvoie à des contenus et que ces contenus sont intégrés, uniformisés et ne peuvent être subversifs. Essayons de montrer comment se pose concrètement cette question. Prenons par exemple le cas où les élèves se culpabilisent soit parce qu'ils n'arrivent pas à s'organiser, soit parce que des problèmes socio-affectifs se posent ; dans l'analyse que l'on peut leur donner de la situation, on leur dira que le problème n'est pas de savoir si on fait bien ou mal, si on est capable ou non, dans la mesure où ceci doit être analysé en fonction d'un contexte pédagogique. Mais les élèves répondent alors qu'ils ne comprennent plus ce que l'on dit et ce que l'on veut : d'une part, on leur demande de se prendre en charge et, d'autre part, on leur affirme que ce n'est ni bien ni mal. Il y a là pour eux une contradiction essentielle, une question importante et angoissante qui restera insoluble tant qu'autre chose ne se sera pas joué au niveau des attitudes.

Certains mots sont trop lourds de sens pour la bonne raison qu'ils sont les charnières de tout un système de représentations, de tout un fonctionnement d'idées. Ce n'est certes pas le cas de tous les mots : ainsi le mot « analyse » peut être assez largement employé parce qu'au départ il n'a aucune connotation morale et ne renvoie pas au système pédagogique moralisateur ; il est vrai que très souvent les élèves, sans parler des parents, ne voient pas à quoi il peut correspondre. Par contre, on ne peut pas dire la même chose de bien d'autres mots qu'il est alors nécessaire de subvertir ; pour cela, il faut essayer de voir à quoi ils renvoient, ce qu'ils désignent et signifient, ce qui se joue derrière eux et par leur intermédiaire dans une certaine perspective et en rapport avec un certain contexte pédagogique et social. Cette démarche est nécessaire pour mieux voir ce à quoi ils pourraient renvoyer dans une autre perspective pédagogique, si l'on considère que l'on doive garder ces mots bien entendu. Prenons, par exemple, le mot « responsabilité » : à quoi renvoie-t-il ? quelle idéologie véhicule-t-il ? quelle est sa fonction dans l'idéologie dominante en place ? Il faudrait, pour subvertir ce mot, réussir à utiliser le paradoxe afin de montrer ce qu'il pourrait viser comme changement d'attitudes et d'institutions. Disons plus simplement que, chez la directrice (cf. HOUSSAYE, 1987, ch.2), il s'inscrit dans toute une sphère éducative moralisante et qu'il peut signifier une autocensure ou une autocritique dans la seule perspective d'intégration et de soumission. Pour nous, ce mot désigne plutôt une capacité critique de remise en cause, une capacité d'analyse par rapport au milieu extérieur, une capacité de se situer dans la réalité sociale globale ; il appartient donc directement à la sphère politique, au sens large du terme, et non plus à la sphère morale mais il reste qu'il serait peut-être préférable de changer de mot... Le terme « épanouissement » est bien du même ordre,

il véhicule tout l'individualisme de la société dominante, mais par quoi le remplacer ? Le terme « réalisation de soi » renvoie-t-il à autre chose ? Comment trouver un autre langage ? Il serait évidemment possible de mettre tous ces mots entre guillemets ; en serait-on beaucoup plus avancé ? Certes on signifierait par là un certain soupçon, mais en même temps on montrerait bien la difficulté de mettre autre chose à la place. Ce n'est sans doute qu'à partir du moment où le mot « responsabilité », et bien d'autres, renverront à d'autres attitudes et d'autres modes de fonctionnement qu'il deviendra possible de créer et d'instituer de nouveaux signes.

que peut faire un enseignant ? tenter

Le langage est donc compromission et renvoie bien au fait que nous sommes obligé de nous compromettre, ne serait-ce que pour subsister et pouvoir agir. En même temps le fait de se sentir mal à l'aise par rapport à lui signifie une non-adhésion de fait aux représentations qui le sous-tendent et aux structures pédagogiques qu'il justifie. Il y a donc là ce que l'on pourrait appeler un « écart à la moyenne » qui est une invite à construire une autre courbe pédagogique, à structurer différemment le champ pédagogique, à quitter le processus « enseigner ». Mais pour quoi faire ? que peut faire un enseignant ? Nous avons vu (1987-chapi-tre 2) que, lorsque l'on s'installe dans la pédagogie traditionnelle, on ne peut en sortir : tout essai ne fait que renvoyer au modèle lui-même ; autre chose ne paraît pas possible ; la seule solution est dans le retour aux « sources ». D'où la nécessité de commencer autrement, de signifier d'emblée la rupture, de tenter autre chose et de se laisser tenter par cette autre chose, au-delà de la peur, de l'insécurité. Pour déterminer l'action de l'enseignant, nous partirons ainsi du principe central de la pédagogie FREINET, à savoir ce que l'on appelle le « tâtonnement expérimental ». Nous ne reconnaîtrons pas seulement une valeur opératoire à ce principe dans le domaine de l'acquisition des connaissances, mais nous en ferons le moteur de la vie de la classe à tous les niveaux et, en particulier, au niveau organisationnel. Le groupe classe est alors considéré comme une réalité mouvante, expérimentale, ce qui amène un dépassement progressif des structures et institutions initiales. La diffusion de l'esprit et des procédures coopératives dans l'ensemble de la vie de la classe d'une part, et l'acceptation par l'éducateur de la remise en cause de son pouvoir, nécessaire pour l'introduction d'un tâtonnement expérimental authentique, d'autre part, tendent à mettre la classe dans une situation de pédagogie institutionnelle.

Celle-ci bien entendu était déjà présente dans nos expériences antérieures, mais comme un horizon, une tension, un justificatif. Nous ne faisions pas de pédagogie institutionnelle, nous aspirions à en faire à partir du processus « enseigner ». Or, nous avons pu vérifier que ce dernier ne se mue jamais de lui-même en processus « former » et que sa force est telle qu'il déconsidère a priori

tous les autres. D'où nos tentations : impossible de succomber ! Une tentative est cependant possible et nous la tenterons après les trois premières expériences présentées au chapitre précédent. C'est alors qu'un langage de l'action se substitue au langage des intentions et qu'un autre processus va pouvoir déployer sa logique. Un passage a eu lieu, en ce sens qu'il y a eu à la fois continuité avec les aspirations et les tentations antérieures, et rupture par rapport au type de fonctionnement précédent. C'est maintenant la pédagogie institutionnelle qui va nous servir de référence. Mais chacun sait qu'il y a des pédadogies institutionnelles et que les rapports entre les différents courants sont peu amènes. Nous ne prétendons nullement ici refaire l'histoire exhaustive de la pédagogie institutionnelle ; de nombreux ouvrages en témoignent, de nombreuses thèses en ont tenté l'exégèse : la bibliographie que nous joignons en fait suffisamment foi. Situé nous-même en marge, sans pour autant revendiquer en quoi que ce soit un statut de dissident, nous saluons respectueusement les « grands maîtres » et reconnaissons ce que nous leur devons. Il se trouve cependant que nous n'appartenons précisément à aucun courant ; nous avons « bricolé » notre pédagogie institutionnelle et c'est plutôt ce « bricolage » que nous voudrions présenter maintenant. Autrement dit, quelles influences plus précises reconnaissons-nous par rapport à notre tentative pédagogique ? quelles sont nos racines ? Nous répondrons à cette question sous deux angles : le premier en parcourant l'histoire des pédagogies institutionnelles, le second en présentant plus précisément les concepts qui nous semblent alimenter notre action pédagogique.

I. — UN PARCOURS DANS L'HISTOIRE DES PEDAGOGIES INSTITUTIONNELLES

Et tout d'abord, voici une pédagogie qui se construit autour de la notion d'institution. Qu'entendons-nous par là pour notre part ? Nous trouvons par exemple une présentation historique de ce terme chez G. LAPASSADE (1967, pp. 129 à 152). L'auteur, après avoir noté que par institutions on entend aussi bien des groupes sociaux officiels (écoles, syndicats, entreprises) que les systèmes de règles qui déterminent la vie de ces groupes, rapporte ce concept au domaine sociologique (la sociologie étant même définie par les durkheimiens comme la science des institutions), en liaison cependant avec le droit et l'anthropologie. De plus, psychiatrie et psychanalyse enrichiront la notion en insistant d'abord sur le fait qu'il peut y avoir institutionnalisation d'un milieu, donc que l'institution peut non seulement être subie mais encore agie, et ensuite que l'institution existe aussi au niveau de l'inconscient du groupe. Retenons de tout ceci deux choses : le terme en question désigne un rapport, un lien, entre un intérieur (une classe par exemple) et un extérieur (un établissement et surtout, au-delà, une réalité sociale globale) ; il établit un jeu possible (accord, opposition, changement, renversement) entre l'englobé et l'englobant, entre les institutions inter-

nés et les institutions externes, entre l'instituant et l'institué, et ce sur un fond de « références idéologiques » opposées (bureaucratie et autogestion). J. PAIN, dans sa thèse *(Une formation à la pratique institutionnelle*, 1979, pp. 34 à 36), relève bien la dialectique de l'institution : en tant que globalité, elle structure et informe les réalités particulières, mais en même temps en tant que résultante elle n'est que la cristallisation passée et/ou présente de forces en mouvement. R. LOURAU résume ainsi cette idée : *« à l'« introjection » des formes instituées de vie sociale doit donc s'ajouter la « projection » de volontés instituantes, si l'on veut que naissent et survivent des institutions »* (1970, p. 60).

institution et organisation

Revenons sur le lien interne-externe que nous venons de relever. Si la sociologie peut être définie comme la science des institutions, c'est parce qu'elle se centre sur *« l'articulation du microsocial et du microéconomique avec le macrosocial et le macroéconomique »* (J. ARDOINO, 1977, p.156). Ceci signifie donc que les institutions sont présentes dans la classe à tout moment et que ce n'est pas quelque chose que l'on retrouve dans le couloir ou, mieux encore, une fois dans la rue. On reconnaîtra donc que la relation pédagogique est affectée de façon sensible et définie par l'environnement, le milieu, les structures (infra et super). Nous sommes ainsi amené à mieux distinguer institution et organisation. L'institution informe l'organisation de même que l'organisation signifie l'institution. On retrouve là un aspect de la dimension inconsciente de l'institution et les deux courants de la pédagogie institutionnelle (A. VASQUEZ et F. OURY d'une part, M. LOBROT, G. LAPASSADE et R. LOURAU d'autre part) insisteront sur ce point, en y apportant leurs nuances propres bien entendu. Le problème vient de ce que l'institution est en elle-même difficilement perceptible car elle se présente souvent comme hypostasiée, coupée de la réalité quotidienne. On peut parler ici de fonction « idéologique » ou rappeler, comme J. ARDOINO le fait, que les institutions se présentent comme des *« significations symboliques sociales »* (op. cit., p. 164). D'une certaine manière, c'est l'organisation qui dévoile l'institution, qui la « donne à voir » ; on peut donc saisir l'institution à travers l'organisation ; d'où l'importance de l'organisation pédagogique d'une classe ou d'un établissement car, en dehors des discours de toutes sortes, elle signifie une idéologie, une conception des rapports sociaux, elle témoigne d'un rapport au politique en fonctionnant selon certains principes, en les reproduisant et en amenant les formés à les reconduire par la suite.

Il en résulte que la notion d'institution est loin d'être simple. R. LOURAU dira d'elle qu'elle est à la fois polysémique, équivoque et problématique (op. cit., p. 142). On la considère comme polysémique en ce qu'elle se présente comme universelle (c'est du déjà là, de l'établi, du normatif qui se donne souvent comme éternel), comme particulière (il y a bien eu un acte d'institutionnali-

sation, même s'il est la plupart du temps scotomisé ou hypostasié) et comme singulière (les formes sociales visibles et tangibles sont historiquement et spatialement situées). Dès lors on peut tout de suite remarquer pourquoi les changements sont difficiles dans le monde scolaire car les partisans de l'organisation en place peuvent se justifier par le fait que l'institution a toujours fonctionné ainsi (mieux devient rapidement utopique), qu'elle respecte ses fondations (en oubliant qu'elles auraient pu être autres) et qu'elle est le fruit d'une histoire singulière ou d'un caractère propre (ce qui tend à lui assurer un aspect humain, adapté, proche). Pour ce qui est du caractère équivoque, nous l'avons déjà signalé en notant que le terme recouvre à la fois l'instituant et l'institué. De même, pour ce qui est de son aspect problématique, en dehors du fait qu'elle désigne une réalité en évolution, nous pouvons rappeler que l'institution ne se donne pas à voir en tant que telle : elle suppose donc une analyse, sinon des interprétations.

On ne sera donc plus étonné de considérer l'école comme fonctionnant à l'institution. L'école permet d'intérioriser un système de règles. P. BOURDIEU et J.C PASSERON (1970) ont montré que toute action pédagogique est une violence symbolique en ce qu'elle inculque la normativité dominante d'une société. Mais cette inculcation se fait par différents moyens. Il y a certes les contenus (idées, valeurs, comportements prônés) transmis par l'école ; mais, plus profondément, les individus sont façonnés par l'organisation quiles régit : c'est sans doute elle qui laisse le plus de traces, qui modèle les personnes, et ce d'autant mieux qu'elle se donne comme innocente, comme « naturelle ». Autrement dit, ce que nous redoutons dans la pédagogie traditionnelle c'est moins les contenus qu'elle transmet que les habitus qu'elle crée. « Changez de contenus », certes, mais d'abord « changez de méthodes », « changez d'organisation » ; ce n'est qu'à cette condition que des contenus autres pourront avoir un impact. C'est ce que cherche à réaliser la pédagogie institutionnelle ; en refusant une organisation donnée de la classe, elle révèle l'institution qui la sous-tend et promeut, par la mise en place d'une organisation différente et surtout dans le processus même de sa mise en place, une institution significativement autre.

un sens au flou

R. BARBIER de son côté (1977, pp. 85 à 108) reprendra à son compte les analyses précédentes et, commençant par noter le flou du concept d'institution, le taxera de « *passe-partout* » (p. 85) en ce qu'il se retrouve dans de nombreux domaines (de l'institution Sainte-Eulalie aux institutions de la Verne République) et surtout en ce qu'il désigne sans discontinuité réelle aussi bien du microsocial que du macrosocial, du manifeste que de l'inconscient. Ce qui est intéressant c'est que, dans tous les domaines, il renvoie et à la chose établie, l'institué, et à l'action d'établir, de former, l'instituant. De l'équivoque naît la richesse et la

dynamique, du flou surgit le sens. C. CASTORIADIS (1975) enrichira cette polysémie en montrant que l'institution n'a pas seulement une dimension économique et fonctionnelle mais encore symbolique et imaginaire ; ainsi l'école est toujours dans la vie, dans la société, et inversement ; la manière d'enseigner renvoie à une « fabrique » politique de la société et réciproquement. On saisit mieux alors l'enjeu d'un type de pédagogie, ce qui n'est pas évident au premier abord : il n'y a pas d'innocence à choisir une méthode ou une autre car l'organisation signifie l'institution dont on peut dire que *« présente-absente, elle envoie de faux messages en clair par son idéologie et de vrais messages en codes par son type d'organisation »* (R. LOURAU, 1970, p. 143).

Mais alors, dans cette institution que R. BARBIER n'hésite pas à considérer comme le *« carrefour des instances économique, politique et idéologique »* (op. cit., p.92), que se propose la pédagogie institutionnelle? De transformer des groupes-objets ou groupes-assujettis en groupes-sujets capables de débusquer en eux et hors d'eux l'institution au-delà de l'organisation et de se muer en instituants. Vaste programme certes qui montre tout de suite son caractère difficile, dynamique et inachevé. Néanmoins, la difficulté de la pratique institutionnelle est d'un autre ordre que celle que nous pourrions avoir ne serait-ce qu'à comprendre la définition que R. BARBIER donne de l'institution dont il dit qu'elle « *est la cellule symbolique, matrice des habitus, à la dynamique dialectique instituée et instituante, à la structure occultée et occultante, inscrite dans la temporalité et socialement sanctionnée, visant au contrôle de l'historicité en agissant d'une manière fonctionnelle et imaginaire, qu'instaurent les rapports sociaux nécessairement conflictuels nés de l'activité transformatrice des groupes humains (avec son pricipe de réalité), de leur production désirante (avec son principe de plaisir) et de leur double imaginaire social (avec son principe d'espérance et son principe d'illusion). Elle est, à la fois, la résultante globale et le cadre singulier, souvent matérialisé et spatialisé, de l'état toujours dialectique des rapports de force entre les groupes sociaux, les classes ou fractions de classes sociales qui s'affrontent, dans l'espace et le temps historiques de la société considérée, aux trois niveaux étroite-ment imbriqués: économique, idéologique et politique* » (ibid., pp. 107-108). Certes...! mais encore, que retenir de cette «définition-Samaritaine» (où, comme chacun sait, on trouve de tout) ? Peut-être, tout simplement, le rapport instituant-institué et la liaison entre institution-organisation d'une part, instances économique, idéologique et politique d'autre part.

en rupture de contrat

Dans sa thèse sur *Les pédagogies institutionnelles* (1979), D. LUCAS DE PESLOUAN remontera plus loin que la plupart des auteurs que nous avons cités lorsqu'il recherchera les origines du terme institution, puisqu'il n'hésite pas à faire comparaître CICERON, s'enracinant ainsi autant dans la tradition philoso-

phîque que sociologique. A sa suite, on peut donc noter que le concept d'institution a toujours renvoyé à celui d'organisation, que cette dernière soit créatrice ou simplement régulatrice. Mais il désigne aussi toujours une norme universelle qui s'impose aux individus dans leurs comportements politiques, moraux ou éducatifs, ces derniers devant promouvoir les premiers. Reste entier, mais bien présent, le fameux problème de la justification du droit dans la société, c'est-à-dire du fondement institutionnel de la société, de l'institué (cf. tous les débats de la philosophie à partir du XVIIème siècle sur l'origine du droit), et par là la question de la place de l'instituant pour finalement aboutir au droit à l'instituant. Dans quelles conditions l'acteur des institutions peut-il en être l'auteur ? DURK-HEIM résoudra la question en « moralisant », par l'intermédiaire des notions de respect et d'autonomie (ne dit-on pas que la discipline doit être appliquée car elle fait respecter l'autorité et rend ainsi chacun plus libre?), le caractère contraignant de l'institution. *« Les institutions ne sont efficaces — et donc respectables — que dans la mesure où un processus de socialisation permet de les intérioriser, dans la mesure où les besoins que les individus ressentent comme étant fondamentaux sont des besoins sociaux, institutionnalisés. Les valeurs sociales doivent ici coïncider avec les valeurs individuelles » (D.* LUCAS DE PESLOUAN, op. cit., p.3). C'est bien pourquoi les institutions ne sont pas immédiatement visibles et les organisations se donnent comme « naturelles », c'est bien pourquoi elles privilégient la reproduction sur la production, l'institué sur l'instituant. Nous retrouvons bien là finalement tout ce qui nous a semblé caractériser, pour nous, la notion d'institution.

Pourtant, l'idée de contrat, dans son rapport avec l'institution, va peut-être nous permettre de mieux comprendre les difficultés que l'instituant a pour s'imposer et se légitimer. Sans entrer dans le fait de déterminer celui qui est antérieur à l'autre et donc le fonde, notons que vouloir instituer autre chose, c'est toujours avoir l'air de rompre un contrat, donc renier une parole donnée, donc trahir. J. FILLOUX (1974) a montré à l'envi comment le rapport pédagogique était structuré, tant pour les enseignants que pour les élèves, par un contrat implicite fait de droits et de devoirs réciproques et, tous comptes faits, justificatif de la pédagogie traditionnelle ; en conséquence, vouloir instituer autre chose, c'est remettre en cause un système de représentations très profond, c'est jouer les sacrilèges. La résistance s'enracine donc dans l'intériorisation invisible d'une normativité qui soutient et que soutient la société. Nous pensons cependant, comme F. OURY (1967) et comme G. LAPASSADE « première-manière » (1971) (avant l'anti-pédagogie et surtout le potentiel humain), que l'institution peut se révéler libératrice non seulement sous son aspect institué, en ce qu'elle autorise un fonctionnement social, mais surtout sous son aspect instituant, lorsque ce dernier réussit à se développer, à prendre corps. C'est bien là le pari de la pédagogie institutionnelle en tant que justement elle est institutionnelle. Sans croire que changer quelque chose à l'école changera la société, on ne croit pas

pour autant que pour changer quelque chose à l'école il faut attendre que la société change. Des déverrouillages furtifs peuvent se réaliser, on peut faire bouger quelque chose, il y a de l'incidence à ce que nous faisons. D'ailleurs, DURKEIM lui-même (1966), que l'on présente souvent unilatéralement comme le champion de l'école-reproduction-de-la-société, prétendait que le pédagogue, en même temps qu'il est l'instituteur de la société, peut et doit être l'agent d'une conscience sociale novatrice, transformatrice ; certes DURKHEIM pensait davantage à des contenus qu'à des méthodes pédagogiques, il n'en reste pas moins qu'il insiste sur l'aspect instituant de l'institution et sur son enjeu. On comprend peut-être mieux aussi pourquoi la pédagogie institutionnelle est le fait de praticiens et pas seulement d'analystes ; l'analyse requiert ici l'implication car elle se base sur la tentative *de* remanier de l'intérieur les institutions de l'école et à l'école. En même temps, on peut relativiser cet aspect en affirmant qu'il n'est pas spécifique de la pédagogie institutionnelle car, s'il est vrai que toutes les idées sur la pédagogie ne sont pas venues de praticiens, il n'en reste pas moins que la plupart des pédagogies sont nées de l'instauration de pratiques différentes par des acteurs-auteurs.

caractéristiques de l'institution

Après tout ceci, que disons-nous de l'institution ? quelles caractéristiques lui reconnaissons-nous? Dans une première approche, nous récapitulerons en disant qu'elle est indissociable du sujet, qu'elle est à la fois institué et instituant, que sa nature est en même temps consciente et inconsciente (groupes sociaux, organisation, imaginaire, symbolique). Dans une seconde approche, nous pourrons préciser rapidement quelque aspects. Et tout d'abord, s'il est vrai que l'organisation en tant que telle n'est pas l'institution, on ne peut donc confondre une classe ou un établissement scolaire avec une institution ; il n'en reste pas moins que, pour un enseignant, l'institution s'enracine dans l'établissement et dans l'organisation qu'il donne à sa classe, et c'est pourquoi on continuera à parler, après tout légitimement, d'institution à propos de l'établissement scolaire Sainte-Eulalie (cf. 1987), même si le raccourci est rapide. Ceci n'empêche nullement de considérer que l'institution a bel et bien une dimension inconsciente.

Pour notre part, nous avons tendance à considérer cet inconscient institutionnel plus comme social que comme individuel et nous nous situons donc davantage, ici au moins, dans le courant psychosociologique que dans le courant thérapeutique ; nous ne nions nullement pour autant la réalité et l'universalité de l'inconscient selon FREUD ; nous préférons simplement, dans la pédagogie institutionnelle, utiliser les concepts analytiques en référence à des réalités sociales globales, et dévoiler le macrosocial sous le microsocial par ce moyen. On sait que les recherches d'A. VASQUEZ et F. OURY les poussent plutôt à comprendre le fonctionnement de chaque élève et de la classe à partir et en fonction de l'inconscient personnel et groupai (1971).

La pédagogie institutionnelle pourrait d'une certaine manière se définir comme une entreprise de relativisation de l'institution. Il semble que ce soit C. CASTORIADIS qui par ses analyses (1975) ait remis en évidence pour les tenants de la pédagogie qui nous occupe, au-delà de la force et de la prégnance de l'institué, la dimension fondamentalement instituante du processus institutionnel dans l'histoire ; c'est lui, en même temps, qui a permis de dépasser la seule représentation réaliste et fonctionnelle de l'institution pour envisager la dimension imaginaire et symbolique, rendant ainsi possible le repport entre micro et macro, de même qu'entre conscient et inconscient. Encore faut-il dévoiler cet au-delà... et c'est ici que s'introduisent ces analyseurs, chers à la pédagogie institutionnelle, qui déchirent, montrent, démontrent et invitent éventuellement à entrer dans un processus créateur. Cette opération éprouvante s'effectuera dans le groupe-classe, unité de base pour tout enseignant : c'est l'organisation différente de ce groupe-classe qui servira de déclencheur et de révélateur tant et si bien que le groupe va devoir travailler sur lui-même et par là retrouver ce qui était inscrit en lui, ce qui le faisait tel et les justifications de ce qui l'agençait. Cette instauration va « choquer » l'institution à ses différents niveaux ; la crise sera inéluctable et l'explosion plus ou moins forte. Le but véritable de l'opération n'est cependant pas de révéler le fonctionnement de l'institué, il est de mettre en place, à partir de la classe, des contre-institutions, ou, si l'on veut s'exprimer de façon plus rigoureuse, une organisation différente significative d'une institution relevant de principes politiques autres. Laissons là pour le moment le décryptage de cette notion d'institution et contentons-nous simplement de noter, pour en finir, qu'elle nous a permis de rencontrer la plupart des concepts moteurs de la pédagogie institutionnelle (cf. la deuxième partie de ce chapitre), ce qui montre bien son caractère central et premier.

racines : Rousseau, Freinet, Neill et les autres

Par le biais des remontées sociologiques et philosophiques, nous avons pu voir que la pédagogie institutionnelle était portée par tout un passé. Mais l'enracinement n'est pas seulement de cet ordre : il est aussi, bien entendu, pédagogique. Autrement dit, la question devient maintenant de savoir quels antécédents pédagogiques nous reconnaissons-nous. Nous éviterons de remonter, pour ce faire, jusqu'à PYTHAGORE ou PLATON bien qu'en elle-même cette démarche soit intéressante. Nous ne mentionnerons aussi que pour mémoire nos « initiateurs » directs à la pédagogie contemporaine, D. HAMELINE, G. SNYDERS, G. LAPASSADE, M. LOBROT (un mélange bien explosif, s'il en est!), car en plus de tout leur apport personnel ils sont à l'origine de plusieurs influences décisives sous la forme de grands thèmes, de grandes images motrices pour l'action pédagogique quotidienne. Ces influences, nous en repérons principalement cinq : ROUSSEAU, l'éducation nouvelle, FREINET, la pédagogie libertaire et la pédagogie socialiste. Nous ne prétendons ici nullement faire l'exégèse de

chacune d'elles pour savoir si, effectivement, ce qui leur est attribué est bien significatif de leur pensée et de leur action ; ce qui compte pour nous, ce sont les représentations dominantes véhiculées à propos de ces hommes ou de ces courants car ce sont elles qui nous ont imprégné, puisque nous sommes ici au niveau des symboles qui permettent une reconnaissance et un engagement.

Commençons par ROUSSEAU en relevant chez lui deux thèmesprincipaux en ce qui le concerne, la dépendance des choses et l'éducation négative. Rappelons cette phrase centrale de Jean-Jacques ROUSSEAU : *« il y a deux sortes de dépendance : celle des choses, qui est de la nature ; celle des hommes, qui est de la société. La dépendance des choses n'ayant aucune moralité, ne nuit point à la liberté, et n'engendre point de vices; la dépendance des hommes étant désordonnée les engendre tous, et c'est par elle que le maître et l'esclave se dépravent mutuellement... Maintenez l'enfant sous la seule dépendance des choses, vous aurez suivi l'ordre de la nature dans le progrès de son éducation » (Emile, ou de l'éducation,* 1966, pp. 100-101). Gauchissant la pensée de ROUSSEAU, nous remplaçons « choses » par « réalité externe » et tirons de ce thème la nécessité pour une classe de ne pas rester enfermée dans le miroitement du rapport professeur-élèves mais de se trouver confrontée d'une part au savoir et d'autre part à l'institution externe. Plus précisément même, c'est par l'affrontement avec le milieu extérieur à la classe, et ce sous diverses formes, que le savoir se constituera ; le rôle de l'enseignant sera donc de favoriser cette démarche. Car le réel résiste et c'est cette résistance qui permettra l'apprentissage : l'illusion de la satisfaction immédiate des besoins laisse place à l'apprentissage de relations sociales plus authentiques et moins captatrices. La liberté, pour être effective, doit passer par la confrontation avec le joug de la nécessité. La structuration de l'enfant est à ce prix : frustration et négociation autorisent le développement.

Quant à l'éducation négative, définie ainsi par son concepteur : *« la première éducation doit donc être purement négative. Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur »* (ibid., pp. 112-113), elle repose sur la théorie de la bonté naturelle de l'homme. Or, cet aspect nous semble alimenter chez nous une attitude fondamentale, à l'opposé nous semble-t-il des présupposés de la pédagogie traditionnelle : une confiance profonde dans chaque élève, la certitude que, en dernier ressort, chaque individu peut trouver sa voie. Ce principe est chez ROUSSEAU à la base de trois exigences pédagogiques. En premier lieu, il convient de respecter l'évolution de chacun, de faire confiance au temps et de considérer l'enfant comme un être ayant ses caractéristiques propres et non pas seulement comme un embryon de l'adulte, un raté de l'avenir. Ceci nous amène à être à l'écoute des besoins des élèves, à les accueillir et à les respecter d'abord en tant que tels. En second lieu, l'importance donnée à la méthode par rapport aux seuls contenus peut aussi relever de l'éducation négative, en ce sens que l'enseignement est alors plus conçu comme un entraînement et une formation (d'où le processus « former » comme

significatif de la pédagogie institutionnelle) que comme une transmission de connaissances. ROGERS pourrait certes s'y reconnaître sous ces deux aspects : permissivité et prise de conscience. Le refus stratégique préalable d'apparaître comme source du savoir doit permettre aux élèves de se situer par rapport à eux-mêmes et par rapport à la réalité environnante. En troisième lieu, en revendiquant l'autonomie de l'institution éducative par rapport à la seule reproduction des valeurs sociales, ROUSSEAU, même si en fait il a tendance par là-même à isoler et renfermer l'enfant, pose l'école comme un lieu de libération, de contre-institution, un endroit où l'instituant se définit contre l'institué social.

une pédagogie qui reste nouvelle

Considérons maintenant l'influence de l'éducation nouvelle qui, renversant les bases philosophiques de la pédagogie traditionnelle (cf. chapitre 2), retrouve bien des intuitions de ROUSSEAU. Ainsi, refusant les seuls savoir et pouvoir de l'adulte, la morale du devoir et la pédagogie de la contrainte, les tenants de la pédagogie nouvelle vont renouer avec le pédocentrisme (M.A. BLOCH, 1973 ; A. KESSLER, 1964). La première place va être redonnée à l'enfant, à ses besoins et à ses intérêts, à sa vie et à son action. Nous reconnaissons là bien des ressorts fondamentaux de notre attitude pédagogique. Nous ferons souvent référence aux besoins des élèves, à la nécessité de les respecter et de les étayer, à l'impossibilité de susciter les intérêts par l'imposition des connaissances. Un des problèmes fondamentaux de l'école semble être en effet l'inappétence des élèves : notre centration sur la méthode visera justement à redonner de « l'appétit » aux élèves en articulant la recherche du savoir sur la manifestation des intérêts, l'expression des motivations. Nous ne pouvons, certes, ignorer l'ambiguïté de cette notion d'intérêts ou de besoins naturels ; néanmoins, nous retenons surtout l'esprit de ce thème qui exige d'une part une autonomie de l'instance éducative par rapport à la société et d'autre part un ancrage, une ouverture sur la vie pour que l'enfant y découvre et y développe ses besoins. L'autonomie n'est pas la coupure, d'autant plus que l'insistance sur l'éducation sociale par la méthode pédagogique mise en œuvre dans le groupe-classe ne peut manquer de renvoyer aux rapports sociaux externes.

Cette théorie des besoins naturels débouchers sur la nécessité d'individualiser l'enseignement, d'offrir des possibilités diverses qui respectent les désirs et les rythmes de chacun, d'où l'éclatement du « la même chose pour tous au même moment » qui caractérisera si bien la pédagogie traditionnelle (soutien oblige !). C'est ainsi que, pour notre part, nous chercherons souvent à diversifier les apprentissages. Mais cette idée, nous la devons peut-être encore plus à C. FREINET car c'est vraiment lui qui a mis en place les instruments opérationnels de cette institution. La dette que nous avons contractée à l'égard de FREINERT nous semble immense car elle a la force d'un témoignage contemporain et d'une

réussite exemplaire. Comment ne pas constater à sa suite l'inadaptation de l'école par rapport aux jeunes ? comment ne pas vouloir remettre en cause les normes scolaires, le « scolastisme » ou « Pécole-caserne » ? Ce ne sont pas les jeunes qui sont inadaptés à l'école, c'est l'école qui est inadaptée aux jeunes. La phrase, en passe de devenir célèbre, de F. DOLTO *(« l'adaptation scolaire est maintenant, à part de très rares exceptions, il faut le dire, un symptôme majeur de névrose »*, 1971, p. 43), est-elle vraiment exagérée ? Les normes scolaires, nous n'en ressentons pas seulement la force chez les élèves mais aussi chez nous quand, par exemple, nous sommes plus préoccupé par le niveau et le programme que par l'adaptation à chacun, ou quand, saisi par l'angoisse de l'échec, nous pressons l'élève en étant incapable d'attendre son cheminement, en court-circui-tant sa démarche.

Nous trouverons aussi chez FREINET la réalisation d'une pédagogie communautaire qui donnera une véritable dimension à la centration sur l'enfant. C'est un être social qui est ici appréhendé. C'est dans et par la dimension de la classe que le jeune doit être acteur de sa propre éducation avec l'aide du maître. *« Dans l'ancienne école, en effet, l'instituteur instruit, parfois même prétend édu-quer ses élèves. Nous disons : c'est l'enfant lui-même qui doit s'éduquer avec le concours des adultes. Nous déplaçons l'axe éducatif: le centre de l'école n'est plus le maître, mais l'enfant. Nous n'avons pas à rechercher les commodités du maître, ni ses préférences : la vie de l'enfant, ses besoins, ses possibilités, sont à la base de notre méthode d'éducation populaire »* (C. FREINET, cité par E. FREINET, 1968, p. 80). Mais les rapports élèves-savoir, élèves-maître ne seront pas modifiés uniquement par une analyse et une attitude nouvelles, ils dépendront de la mise en œuvre de techniques différentes, d'une méthode pédagogique rigoureuse. La mise en place d'institutions internes, l'instauration du conseil relèvent bien entendu de cet esprit, même si les formes à mettre en place dans le secondaire peuvent différer de ce qui a été conçu d'abord pour l'enseignement primaire. Il s'agira donc de faire fonctionner des institutions ouvertes, instituantes, qui permettent d'expérimenter une discipline coopérative. De plus, nous retrouvons dans l'aspect de *« l'école du travail »* de FREINET notre recherche de « production » de la part des élèves : un savoir que l'on s'approprie n'est pas un savoir reçu, c'est un savoir construit, produit par une activité de recherche intellectuelle. Le savoir n'est pas donné, il est à faire. Cette tâche, loin d'être solitaire, est au contraire le moyen par lequel l'élève est intégré aux autres élèves.

politique partout

Une telle démarche est évidemment loin d'être anodine car elle prétend permettre au jeune de s'affirmer comme sujet, d'expérimenter ses capacités instituantes et d'analyser le milieu externe. La tranquillité est loin d'être assurée et les heurts sont tout à fait prévisibles, d'autant plus que l'on ne manquera pas de

relier méthode pédagogique et visée politique, comme ne s'en est jamais caché FREINET d'ailleurs. *« Face à la situation sociale de l'école, il nous semble que la position de FREINET—et, à sa suite, celle de la pédagogie institutionnelle —peut être ainsi résumée : il ne convient pas d'attendre une révolution politique pour changer l'école, même si l'on est conscient des limites de l'action spécifiquement pédagogique de transformation des rapports sociaux ; il ne convient pas non plus d'accepter en tant que telle la fonction exclusivement reproductrice de l'idéologie dominante qui est générale ment assignée à l'institution éducative »* D. LUCAS DE PESLOUAN, 1979, p. 186). Il est donc possible de lutter contre la fatalité éducative à condition de poser en termes politiques le fonctionnement du groupe-classe. Il n'empêche que l'action pédagogique garde sa modestie et qu'elle ne modifie pas radicalement l'ensemble des institutions ni même l'institution école en tant que telle. Pourtant elle vise, montre, suggère cette transformation ; elle a surout le mérite de la préparer et d'en agir la possibilité. Nous ne suivrons donc pas ici R. LOURAU et G. LAPASSADE (1975) qui condamneront le réformisme de la pédagogie institutionnelle et l'abandonneront au nom de son incapacité à transformer radicalement l'école et la société. Un lieu pédagogique a, par définition, des limites sociales que tout enseignant éprouve malgré qu'il en ait.

Notre situation en deçà des derniers avatars des représentants du courant institutionnel psychosociologique n'empêche nullement que nous nous reconnaissions dans ses origines et dans sa jeunesse. Plus particulièrement, nous pensons avoir été fortement influencé par tout le courant libertaire en pédagogie. Nous retiendrons ici plus précisément Summerhill et Barbiana, que l'on a l'habitude de classer dans cette tendance, même si ni A.S. NEILL (cf. J.F. SAFFANGE, 1982), ni DON MILANI (1968) ne se sont jamais eux-mêmes rattachés explicitement à ce courant. Nous reconnaissons surtout cet apport dans notre croyance que les élèves ont et doivent avoir le pouvoir de se déterminer eux-mêmes. Autrement dit, de quel droit pourrions-nous décider à leur place de ce qui est bien pour eux ? Laissons ici volontairement de côté les discussions sur les aspects charismatiques des créateurs de ces écoles, ou sur la nécessité, au départ de toute tentative pédagogique, d'un choix et d'une organisation préalables à toute décision émanant des élèves. Considérons plutôt comme s'originant dans ces exemples la volonté de faire élaborer par les intéressés des règles de vie, règlements intérieurs ou lois morales, au-delà de la découverte justifiée de ce qui est généralement imposé par dressage ou par endoctrinement. A la suite de NEILL, nous essaierons d'être le moins répressif possible, même si chez nous ce principe de non-répression est fortement teinté de non-directivité. A la base, nous retrouvons, bien entendu, la théorie de la bonté naturelle et de la confiance dans les possibilités de chacun. Il ne s'agira donc pas d'étouffer immédiatement le principe de plaisir au nom du principe de réalité ; il s'agira plutôt de laisser s'exprimer ce principe de plaisir si souvent réprimé et d'ancrer le principe de réalité sur

lui. L'école ne peut-elle être aussi un lieu de bonheur ? Pour cela, il est vrai, il faut laisser chacun aller le plus loin possible dans la réaction à tout ce qu'il a subi auparavant et tout ce qu'il continue à subir... et c'est précisément ce qu'il est souvent difficile de supporter dans toute tentative autre : la reconstruction est précédée par une période de rejet, d'ab-réaction, d'expression de ce qui a été vécu, et l'enseignant novateur a peur d'être emporté par ce « désordonnement » (cf. le rôle du chaos, chapitre 2 de l'ouvrage complémentaire — 1987).

Il faut à la suite de NEILL se faire un devoir de reconnaître la liberté aux enfants (G. MICHAUD, 1979, p. 41). Mais sa mise en pratique passe par la mise en place d'une organisation où le respect de l'autre, adulte ou enfant, et l'apprentissage de la réciprocité soient possibles. On ne parlera pas ici de démission de toute autorité car l'enseignant reste perçu comme adulte et comme référent. Il est l'image de celui qui garantit un état de libération alors que le maître traditionnel est souvent vécu comme répressif. Il est aussi celui qui sait et à qui l'on peut s'adresser car il permet le savoir et le pouvoir dans des conditions explicites. Insistons encore sur un point : Summerhill s'est mis en place après des mois d'errance, d'épreuves et de tâtonnements; liberté individuelle et organisation collective sont le fruit d'une conquête à partir d'une institution fixe, instaurée dès les débuts et dont dépendent les autres institutions : l'assemblée générale qui gère les pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire. De plus, à Summerhill, le travail est libre et doit être l'expression du désir de l'enfant car le résultat a d'autant plus de chance d'être tangible que l'intérêt est réel et non imposé. Nous tendrons aussi à favoriser cette idée dans notre expérience, même si toute la structure scolaire habituelle va à rencontre : la différence ainsi manifestée sera d'ailleurs, étant donné notre environnement, très difficilement supportée et par les partenaires de l'établissement et par nous-même. D'où la nécessité de compromis, ne serait-ce que pour pouvoir survivre et être toléré. D'où aussi, lorsque les mêmes individus expérimentent en même temps des systèmes contradictoires, l'angoisse énorme qu'il s'agit de gérer au mieux dans une situation mouvante, menaçante et provisoire.

l'école, un hôpital pour bien portants ?

Barbiana est aussi sur bien des points exemplaire pour nous, au sens fort du ternie, même si le contexte et les conditions diffèrent fortement de Summerhill. DON MILANI a fait la preuve que la solidarité est possible entre enfants de niveaux dissemblables, il a fait la preuve que l'entraide pouvait être un facteur éducatif important. Lui aussi a confiance dans les enfants, dans leur volonté de réussir à condition qu'ils perçoivent le bien-fondé de leur travail. Qui plus est, il redoute le perfectionnisme qui finalement se révèle contraire à la majorité des élèves et qui est un redoutable moyen soi-disant « objectif » de sélection et de reproduction. Les élèves reconnus faibles sont des élèves qui doivent pouvoir

bénéficier de méthodes différentes qui leur permettent de refaire l'expérience de la réussite en respectant leur rythme, sans pour autant, bien au contraire, être mis à part car les autres peuvent les aider et les stimuler. Il faut donc s'attacher particulièrement aux élèves en difficulté(s). « *On a quelquefois envie de les envoyer paître. Mais si on les perdait, l'école ne serait plus l'école, elle serait comme un hôpital qui soignerait les types en bonne santé, et qui renverrait les malades* » (BARBIANA, 1968, p. 27). Ces principes doivent aussi redonner de la teneur au contenu étudié lui-même et contrebalancer la « production immédiate » représentée par la note, le bulletin trimestriel et le baccalauréat. Redonner de l'intérêt aux contenus en donnant aux élèves la possibilité de parler, de relier ce qui est étudié aux réalités externes, de diversifier les sources d'apprentissage... Ceci ne peut se faire par n'importe quelle méthode pédagogique et, quoi qu'il en soit, la pédagogie traditionnelle nous semble aller à ['encontre de ces perspectives. BARBIANA n'est pas Summerhill et Summerhill n'est pas Barbiana, et pourtant le plaisir et la volonté ne nous semblent pas inconciliables en pédagogie : nous ressentons au moins ces deux appels comme des tendances positives à favoriser. N'oublions pas cependant que leur actualisation sera rendue plus délicate pour nous par le fait que, contrairement à ces deux établissements de référence qui étaient dans leur totalité régis par ces idées, nous ne sommes qu'un élément d'une institution scolaire qui est bien loin de ces conceptions.

La dernière influence de ce type que nous nous reconnaîtrons concerne la pédagogie socialiste en tant qu'elle défend l'idée qu'une société vraiment socialiste passe par la mise en œuvre d'une pédagogie définie autrement, en particulier au niveau des méthodes. Les expériences pédagogiques diverses qui ont fleuri en URSS avant le grand gel stalinien nous semblent significatives de cette croyance. Prenons comme exemple MAKARENKO et ses tentatives pour adopter une pédagogie en accord avec ce qu'il concevait comme la future société socialiste (1950). Il nous intéresse d'autant plus qu'il a eu à s'implanter dans un milieu hostile avec une lutte de tous les jours. Ce combat a eu pour effet de souder le groupe, de lui donner une appartenance collective, de substituer une perspective commune aux contestations personnelles de chacun. Il y a là un facteur important d'éducation, même s'il suppose l'acceptation de négociations et de concessions. La résistance favorise l'éclosion des premières lois et des premières règles. Encore faut-il savoir que rien n'est jamais gagné et que les techniques de désagrégation d'une expérience sont diverses et parfois subtiles, comme nous aurons l'occasion de l'expérimenter. MAKARENKO développe dans ses colonies l'idée du travail productif collectif intégré à la vie scolaire, intégrant ainsi directement les élèves dans la vie sociale. Il nous semble important, dans les conditions scolaires actuelles, de retrouver cette idée de production, mais cette fois par rapport au savoir, de mettre l'élève en mesure de produire les connaissances au lieu de seulement les recevoir passivement. Il est, d'autre part, intéressant de voir comment MAKARENKO se sent partie prenante du processus qu'il

met en place, comment il se sent impliqué et comment il intervient souvent dans la démarche engagée. Cette implication nous semble essentielle, même si les moyens employés diffèrent fortement de ceux que nous utilisons nous-même. On peut encore citer BLONSKIJ (1919) qui insiste sur le fait que ce n'est pas au maître d'enseigner, mais plutôt à l'usine, au travail productif actif et au collectif : nous pensons pour notre part que, tout en restant dans l'univers scolaire, on peut adapter cette exigence. Il reste que les principes que nous venons de relever chez tous ces pédagogues et dans tous ces courants ne récapitulent nullement leur pensée pédagogique ; on peut même prétendre que, après une exégèse complète des œuvres concernées, ces éléments retenus mériteraient d'être pour le moins nuancés. Il n'importe, en ce qui nous concerne, car nous avons bien dit qu'il s'agissait de reconnaître les grandes images transmises par la culture pédagogique et qui nous servent d'intuitions de départ, de principes premiers pour notre action. Il s'agit en quelque sorte de ce à quoi nous tenons, de ce qui nous motive profondément et que nous prétendons retrouver sous une forme ou une autre dans la pédagogie institutionnelle.

la pédagogie institutionnelle une et divisible

Le parcours dans l'histoire des pédagogies institutionnelles que nous avons annoncé ne nous a permis jusqu'ici que de présenter le terme institution et les enracinements de ce courant. Il est temps maintenant de parcourir l'histoire proprement dite de cette pédagogie pour mieux saisir ses origines et ses développements. Une fois de plus, nous ne voulons nullement retracer cette évolution en tant que telle, d'autant plus que de nombreux ouvrages ont effectué cette tâche (cf. la bibliographie) ; nous cherchons à retrouver ce que nous faisons nôtre plus particulièrement et ce qui nous permet de définir notre action pédagogique institutionnelle, sachant que nous sommes un certain lieu de croisements. Commençons par souligner qu'il y a d'abord eu une pédagogie institutionnelle, fruit de la crise des institutions scolaires vers 1960. Plus précisément, la pédagogie institutionnelle s'est formulée dans le sillage de la psychotérapie institutionnelle, elle-même fruit de la crise des institutions psychiatriques dans les années 40. Remarquons d'emblée que cette pédagogie n'existe que parce qu'elle décrète que la pédagogie traditionnelle est malade, n'est plus adaptée, d'où la résistance qu'elle ne peut que déclencher chez ceux qui estiment au contraire que la pédagogie classique, même si elle a besoin d'une certaine rénovation, n'engendre pas de maux par elle-même, qu'elle reste la meilleure solution si l'on veut bien lui donner des conditions décentes de fonctionnement. Il est aussi notoire, et ceci marquera profondément le mouvement, que cette pédagogie n'est pas d'abord le fait de théoriciens, de spécialistes de la seule spéculation, ni de responsables administratifs. *« Ce que nous signifient l'asile et l'école, en tant que lieux où ceux qui ont le pouvoir ont aussi le savoir, c'est que recherche théorique et expérience sont*

Inséparables : le thérapeute et l'enseignant sont des praticiens qui ne peuvent exister sans une théorie de leur pratique » (R. LOURAU, 1972, p. 308).

L'ordre établi est reconnu comme néfaste et les premières tentatives vont consister en quelques sorte à « enrichir les tâches » des non-spécialistes. En même temps, des réunions vont s'instituer entre les différents partenaires, qui tendront à modifier les rapports habituels en permettant l'analyse du vécu. La nouvelle organisation prônée va insister sur la diversité des structures à mettre en place pour favoriser les investissements, les identifications et la rencontre des contradictions sociales. Une nouvelle organisation peut guérir, une nouvelle organisation est éducative : l'institution (au sens d'établissement) devient thérapeutique ou éducatrice. Le terme de *« pédagogie institutionnelle »* semble avoir été proposé par J. OURY dès 1958 ; G. LAPASSADE le reprendra en 1963 sans, semble-t-il, connaître le texte antécédent de J. OURY. Mais, curieusement, le mot ne fait fortune qu'à partir du moment où il ne peut plus s'employer qu'au pluriel, soit en 1964 lorsque le G.E.T. (Groupe d'Education Thérapeutique) et le G.T.E. (Groupe de Techniques Educatives) vont se définir l'un contre l'autre (cf. sur ce point la thèse de D. LUCAS DE PESLOUAN, 1979, pp. 64-65). C'est que le mouvement initial s'est enrichi, d'une part, au contact de la psychanalyse en institution psychiatrique, et d'autre part, au contact de la psychosociologie manipulée avec des visées autogestionnaires. Il est en tous les cas patent maintenant que, née de la dénonciation d'une crise, la pédagogie institutionnelle s'est nourrie de ses propres crises internes puisqu'elle se présente aujourd'hui comme un beau feu d'artifice de tendances ; si le G.T.E. a éclaté depuis bientôt dix ans, le G.E.T. n'est plus en reste puisqu'on peut y dénombrer actuellement au moins trois bourgeons. Nous ne retiendrons de cela qu'une autorisation pour nous-même de constituer, mais en tant qu'individu singulier, une vision de et une inscription dans la pédagogie institutionnelle. En fait, la première rupture date de 1961 lorsque F. OURY quitte le mouvement FREINET pour des raisons qui semblent à la fois personnelles et théoriques (les aspects thérapeutique et psychanalytique auront du mal à être acceptés par les « freinétiques »). Cette rupture rassemblera des gens qui, pendant quelques années, vont concilier les « techniques FREINET » (expression libre, journal scolaire, correspondance coopérative), les préoccupations thérapeutique et psychanalytique, et les perspectives psychosociologique et autogestionnaire. Les « technique FREINET » sont alors envisagées comme le support et la médiation des relations dans la classe, elles doivent amener à l'édification d'un milieu éducatif tolérant et structurant : en même temps, il devient possible de mieux décrypter les processus psychologiques caractéristiques de la vie de la classe (les relations maître-élèves, le fonctionnement des équipes et des groupes, l'ensemble des institutions internes de la classe). C'est d'ailleurs C. FREINET qui, par la technique du conseil de coopérative, fournira à la pédagogie institutionnelle son « institution » fondamentale, le conseil ou l'assemblée générale, instance fabricatrice de la loi.

Il semble bien que l'influence rogérienne ait été l'occasion de la scission fondamentale entre les deux axes principaux de la pédagogie institutionnelle. Le courant autogestionnaire va de plus en plus prôner une attitude non-directive en refusant toute structure initiale, alors que le courant thérapeutique va approfondir le rôle et l'importance, en particulier sur le plan inconscient, des différentes médiations que sont les institutions internes à un groupe-classe. Nous verrons par la suite que, pour notre part, nous nous reconnaissons dans les deux courants sans pour autant les épouser entièrement. Ce que nous regrettons par contre c'est l'évolution dont chacun a témoigné. Certes il était nécessaire que chaque tendance approfondisse sa voie ; fallait-il pour autant faire preuve d'autant de sectarisme ? Nous refusons le repli du mouvement thérapeutique sur la seule clef de l'inconscient ; nous refusons le « drop-out » du mouvement aurogestionnaire hors du monde proprement scolaire. Mais alors, que prenons-nous dans chaque tendance ? Peut-être, après tout, ce que l'on trouvait dans l'inspiration initiale de la psychothérapie institutionnelle qui, elle-même, s'inscrit dans toute une lignée. MARX avait principalement analysé les rapports sociaux en termes de macromécanismes. Les mouvements institutionnels centrent leur recherche sur une analyse plus fine de ces rapports sociaux, en retrouvant la réalité socio-politique dans le « vécu » individuel ou collectif. Refusant de réduire le vécu au cas de la personne, ils prétendent retrouver la réalité institutionnelle du vécu social qu'est la vie d'un groupe social. On peut ainsi s'inscrire dans la ligne de la sixième thèse sur FEUERBACH : l'essence humaine « *n'est pas une abstraction inhérence à l'individu isolé »,* mais *« dans sa réalité elle est l'ensemble des rapports sociaux »* (cité par L. SEVE, 1975, p. 19). C'est pourquoi sans doute le groupe va être un lieu privilégié car il est en quelque sorte à la croisée du macro-social et de l'individu, il permet de repérer l'englobant social et en même temps de restructurer l'individu inscrit dans cette réalité plus vaste. Les psychiatres sont mis en demeure d'assumer à la foix MARX, FREUD et MORENO... tout comme les enseignants.

concilier l'inconciliable?

Ce mélange permet aussi de comprendre pourquoi la volonté institutionnelle n'est pas d'abord adaptative ; elle est contestatrice des structures en place : comment permettre aux individus de récupérer leur conscience critique ? comment rétablir un système d'échanges instituants ? Nous retrouvons bien des aspects de notre vouloir dans cette déclaration de RAPPART (cité par J. PAIN dans sa thèse, 1979, p. 41) : *« le mouvement de psychothérapie institutionnelle s'instaure à partir d'une critique de cet univers bureaucratique. Cette critique, jointe à l'analyse sociologique du système, s'ouvrait sur une praxis révolutionnaire, c'est-à-dire l'autogestion démocratique par les malades mentaux eux-mêmes, au sein des hôpitaux psychiatriques, de leurs activités sociales ».* En conséquence, si c'est le système, ses structures, qui font la maladie, il faut mettre en place un « contre-sys-

terne », des « contre-structures », un système restructuré. Il ne s'agit pas ici de révolution à proprement parler car celle-ci suppose une cassure fondamentale du système social, ce qui échappe largement à un psychiatre ou à un enseignant. Il s'agit de construire des « garde-fous », des circuits d'échanges, des grilles de communication et de circulation des groupes, rétablissant dans l'institution l'expression des sujets dans leur identité. Le choix est clair : nous choisissons de nous battre aussi de l'intérieur des institutions où nous vivons et travaillons. Pas de « drop-out ». « *L'institution sera donc dé-construite et ré-institutionnalisée* » (J. PAIN, ibid., p. 45). On essaiera de ré-instituer la liberté d'expression et de prestation dans l'institution scolaire. Le groupe-classe sera déterminant car la collectivité sera appréhendée comme une structure d'articulations institutionnelles de groupes de tailles différentes et comme une collectivité démocratique devant gérer autant que faire se peut l'institution (responsabilité instituante).

Si l'on veut maintenant positionner le mouvement institutionnel, on peut lui reconnaître trois options centrales. La première est socio-politique, et nous l'avons déjà vue longuement : le système social rend malade, il aliène et dépersonnalise tout en assurant sa propre reproduction. Ceci ne touche pas seulement les inadaptés de l'école, mais aussi les adaptés. L'institution doit être considérée comme malade, d'où la nécessité de redresser ou rectifier le milieu éducatif lui-même, l'organisation de la classe par exemple, de façon à permettre aux individus de se constituer en se responsabilisant. La seconde option est méthodologique, et nous venons de la retrouver dans la logique de la première : on considère une institution comme un milieu dont il est vital de faire un « contre-milieu » plus ou moins rectifié, contre-institué. C'est la dénonciation de Fécole-caserne, de cette institution qui, dans le système actuel, fonctionne au totalitarisme, à la violence et à l'idéologie. Repersonnaliser, mais comment ? Faire vivre tout de suite sans attendre ce grand soir (qui, tel l'horizon...), mais comment? C'est alors que nous rencontrons la troisième option, plus théorique d'une certaine manière puisqu'elle s'enracine chez FREUD, mais aussi très pratique puisqu'elle s'appuie sur FREINET : nous voulons désigner ici la nécessité des médiations dans la classe pour sortir de la relation duelle maître-élèves, qui fonctionne comme un leurre imaginaire, et pour enraciner à la fois le désir et la loi. Nous pouvons maintenant réinvestir les mots piégés comme responsabilité ou autonomie (cf. ce que nous disions sur le langage éducatif en commençant ce chapitre) par rapport à un tiers chargé de permettre à l'enseignant de ne plus assurer par lui-même la prise en charge captative de l'élève, et à l'élève de ré-advenir comme sujet de sa propre démarche. Eduquer, c'est rétablir la loi, la refaire avec les autres et avec l'expression de leurs désirs, c'est désigner clairement la loi du système (place du conseil), c'est mettre en place des contre-structures (réunions, groupes de tâche, etc.).

Nous nous reconnaissons très bien dans ces trois options qui, après tout, ont défini la pédagogie institutionnelle à ses origines. Il reste que ce mouvement a

éclaté et qu'il faut bien se déterminer par rapport à ces frères ennemis (c'est d'ailleurs maintenant toute une famille !). Nous dirons pour faire court que par rapport au courant thérapeutique nous nous retrouvons dans ses enracinements, dans bien des structures qu'il met en place et dans l'importance donnée à la monographie comme type de travail. Les chapitres 3 et 4 de l'ouvrage parallèle témoignent largement de notre intérêt pour la monographie. Quant aux enracinements (psychothérapie institutionnelle, FREINET, etc.), nous avons montré plus haut en quoi nous leur étions redevables. La question des structures est plus délicate car elle est susceptible de plusieurs aspects. Nous verrons plus loin celles que nous retenons plus particulièrement, sachant qu'elles ont été conçues d'abord pour l'enseignement primaire ; mais surtout nous pensons, comme les tenants de ce courant, que le champ éducatif doit être réglé d'emblée par la mise en place de ces structures et qu'il ne s'agit donc pas uniquement de faire table rase de l'ancien système comme le prône l'autre tendance. Il doit donc y avoir pour nous structuration initiale de la classe par l'instauration imposée d'un ensemble de médiations. Par contre, nous avons beaucoup de mal à adopter comme clef de lecture privilégiée le langage psychanalytique et le décryptage de l'inconscient dans l'évolution de la classe.

C'est ici que nous rejoignons le courant autogestionnaire. Nous avons déjà vu que nous refusions d'une part son système de la table rase au départ d'une expérience pédagogique et d'autre part son « dropt-out » du monde scolaire pour des options qui peuvent certes éclairer quelques aspects de la réalité scolaire mais qui surtout représentent un abandon pur et simple. Que gardons-nous en ce cas de ce courant ? Son enracinement et ses clefs de lecture. Là aussi, nous avons déjà reconnu ce qu'il en est de son enracinement (ROUSSEAU, anarchisme, socialisme, dynamique de groupe, etc.). Quant aux clefs de lecture, elles nous semblent mieux correspondre à notre sensibilité et... à notre formation: nos antennes sont peut-être principalement psychosociologique et politique. Tel est le mixte qui nous semble caractériser notre propre démarche : elle tient des deux positions tout en les recoupant différemment. Notre choix institutionnaliste n'est donc pas très orthodoxe, d'autant plus qu'il s'agit d'un choix individuel qui relate une pratique individuelle. Et nous perdons sans doute là, même si ce travail peut servir de « rattrapage » a posteriori, un aspect essentiel de cette pédagogie où la notion de mouvement est capitale : cette espèce de groupe BALINT de la pédagogie permet la confrontation et l'accompagnement, tout au long de la pratique. Ceci nous manquera.

entre deux chaises pour mille et une définitions

Revenons quelques instants sur l'apport du courant psycho-sociologique autogestionnaire pour en marquer certains aspects. Nous trouvons ici articulées la pratique du T-group et l'idée d'autogestion. Dès 1959 *(Bulletin de psychologie,*

1959, XII), G. LAPASSADE pose le T-group comme moyen pour introduire l'autogestion dans les groupes pédagogiques. En fait, ceci nous permet d'insister, au-delà des structures mises en place, sur l'attitude de l'enseignant, proche de l'éducation négative de ROUSSEAU. Le T-group introduit la contestation du savoir et du non-savoir au sein de la relation pédagogique, il brise le couple privilégié traditionnel professeur-savoir. Les conditions même d'apprentissage et la forme habituelle de la transmission des connaissances sont remises en question. Le T-group a bel et bien une fonction pédagogique qui permet et autorise l'autogestion pédagogique. L'attitude de l'enseignant peut être alors définie comme non-directive. Cette non-directivité, inspiré par ROGERS, ne s'en tient pas cependant à la modification des seules relations interpersonnelles, elle est aussi comprise en termes de structures, d'organisation. Le groupe autogéré doit décider des nonnes, de la loi et analyser son insertion dans le milieu environnant. Nous ajouterons pour notre part, comme nous l'avons vu, qu'il ne le fera que parce qu'il est introduit dans une structure initiale qui rompt avec la pédagogie traditionnelle. C'est d'ailleurs cette introduction qui nous permet de rejoindre certaines intuitions de l'évolution de ce courant institutionnel lorsqu'il se mettra à parler de socianalyse et par là d'analyseur. En effet, dans notre expérience, on peut estimer que c'est l'instauration d'une organisation de la classe autre qui va servir d'analyseur de l'institution, qui va permettre de relier la méthode pédagogique et le projet politique, qui va favoriser l'entrée dans un processus plusautogestionnaire. Et cependant, nous ne sommes pas un sociana-lyste, ne serait-ce que parce que ce dernier est un intervenant qui va pratiquer chez les autres, d'où le paradoxe de cette pédagogie des dérangeurs qui aboutit souvent à leur exclusion. Pour notre part, nous intervenons chez nous, nous sommes d'abord praticien, même si notre démarche dérange l'institution à tel point qu'elle aimerait bien nous exclure.

Nous serons donc assis entre deux chaises, ou plutôt nous sommes assis un peu sur chaque chaise, résistant aux tensions et exclusions sans fin qui habitent les tenants de chaque courant. Dans cette position, il est plus qu'urgent de trouver une plate-forme commune. Comment définir la pédagogie institutionnelle en deçà des pédagogies institutionnelles ? Comment faire en sorte que ce mille-pattes institutionnel avance au lieu d'être tiraillé dans toutes les directions? Nous avons malheureusement bien conscience qu'historiquement parlant cette optique rassembleuse est dépassée : l'éclatement a eu lieu et bien lieu.

Il reste à espérer que l'image que laisse le mouvement institutionnel soit celle d'une de ces fusées de feu d'artifice qui éclatent en grappes qui s'originent les unes dans les autres. Pour notre part, que reconnaissons-nous comme définition^) de la pédagogie institutionnelle ? En fait, nous préférons en articuler plusieurs pour bien marquer les différents aspects de cette pratique pédagogique. Si l'on veut insister sur certaines origines et sur certains traits du fonctionnement, on reprendra la définition de J. PAIN : *« c'est une pédagogie associant dans le*

même dispositif les techniques FREIN ET de la classe coopérative, et la méthodologie institutionnaliste initialement psychiatrique. Elle transforme la classe en milieu de vie maîtrisé, organisé, par des médiations instituées collectivement, qui déstructurent la dualité traditionnelle du rapport maître-élèves, et le restructurent sur la généralisation des échanges dans le champ dès lors institutionnel et éducatif de la classe-groupe » (1979, p. 57). Si l'on veut souligner plus particulièrement le caractère fondamentalement instituant de cette pédagogie, on reprendra la définition qu'en donne D. HAMELINE : *« une pédagogie est institutionnelle d'abord dans la mesure où elle va donner la priorité à l'instauration de quelque chose qui se passe hic et nunc, ici et maintenant, dans la relation de la classe, ou dans l'organisation de rétablissement; comme le dit Fernand OURY, rendre aux intéressés eux-mêmes la capacité d'instaurer leurs propres institutions et considérer qu'un enseignant, c'est d'abord un instituteur, c'est-à-dire quelqu'un qui fait de l'institution instituante. L'avenir de tous les ordres d'enseignement, c'est que chacun de leurs membres accepte de devenir un instituteur »* (1972, pp. 137-138). Mais ici, il est nécessaire de préciser que l'ici et maintenant désigne, d'un côté, l'analyse possible des institutions du groupe et, partant, d'une évolution des individus à l'intérieur du groupe, d'un autre côté, l'« analyseur » de déterminismes institutionnels qui le dépassent.

Si l'on veut maintenant, pour continuer cet inventaire des définitions possibles, considérer le processus du groupe en situation, on peut reproduire la définition de M. LOBROT : *« la pédagogie institutionnelle se définit donc d'une part, par la vacance du pouvoir dans un groupe donné et d'autre part, par la possibilité donnée au groupe de se donner des institutions satisfaisantes, grâce aux initiatives divergentes des participants »* (1966, p. 215). Si l'on veut encore relever le rôle de l'enseignant, on retiendra l'affirmation de G. LAPASSADE qui précise que *« l'intervention du pédagogue se structure à trois niveaux : 1) celui de moniteur de training-groupe se livrant à des activités de « reflet » ou d'analyse ; 2) celui de technicien de l'organisation ; 3) celui de savant ou de chercheur possédant un savoir et cherchant à le livrer »* (1967, p. 151). Certes, nous sommes ici en présence d'un faisceau de définitions, ce qui, a priori, n'est guère satisfaisant pour l'esprit. Il reste que cette méthode a l'avantage d'élucider les choix et d'indiquer les zones d'ombre. Il nous semble, en effet, que notre pratique de la pédagogie institutionnelle intègre certains aspects de chacun des courants comme nous l'avons vu plus haut et que les définitions choisies sont significatives de ces choix et de ces refus. Ceci ne signifie nullement que d'autre assemblages ne sont pas possibles ni même souhaitables. Loin de nous cette idée. Il se trouve simplement que, du fait de notre personnalité, de nos options, de notre formation et de la situation où nous sommes, nous avons cru pouvoir faire ces choix, nous y avons trouvé une cohérence personnelle en fonction d'une action pédagogique à mener dans une classe secondaire. Il apparaît maintenant nécessaire, après cette mise en situation personnelle, de reprendre chacun des concepts moteurs de ce qu'est pour

nous la pédagogie institutionnelle puisque c'est justement leur assemblage qui caractérise notre figuration institutionnelle.

II — LES CONCEPTS MOTEURS

L'analyse du terme institution a mis en lumière la façon particulière dont la pédagogie institutionnelle utilisait ce concept autour du jeu dialectique entre l'instituant et l'institué. C'est pourquoi nous ferons du couple instituant-institué le premier élément de notre construction conceptuelle. En fait, les pédagogues ont commencé par parler d'institutions internes et d'institutions externes. Ces dernières renvoyaient aux examens, aux programmes, aux horaires des différentes disciplines, à l'organisation du lycée, à l'inspection académique, etc., bref à tous ces éléments qui font la réalité scolaire mais qui en même temps apparaissent comme contraignants et hors de prix. Les premières désignaient aussi bien *« la dimension structurelle et réglée des échanges pédagogiques »* que « *l'ensemble des techniques institutionnelles qu'on peut utiliser dans la classe »* (G. LAPAS-SADE, 1971, p. 13). Ces institutions internes reflètent dans une certaine mesure les normes extérieures mais, contrairement à la pédagogie traditionnelle qui les considère comme s'imposant au même titre que les institutions externes (d'où la sensation de sacrilège qui accompagne tout changement), la pédagogie institutionnelle les considère comme *« des moyens dont on peut changer la structure »* (ibid., p. 13). Il s'agit alors d'élaborer collectivement des contre-institutions, produits de l'activité instituante des enseignés.

la révolte de l'instituant

Cette élaboration doit s'appuyer sur une analyse institutionnelle à trois niveaux, celui de la tâche (qui établit le programme ? quelles possibilités laisse-t-il ? comment distribuer le temps ? que seront le rythme et la forme du travail ? qui évaluera et comment?), celui du fonctionnement (comment seront réglées les relations dans la classe ? qui élabore les lois et lesquelles ? que faire en cas de transgression?), celui des rapports avec l'ensemble de l'institution (quelles conséquences prévoir? comment les gérer? quel est le projet sous-jacent? jusqu'où peut-on subvertir le reste de l'institution?). La contre-institution va donc se définir comme une organisation fondée sur un groupe et significative d'une institution autre (fonctionnement et valeurs) dans le système scolaire et social dominant. Elle se distinguera de l'anti-institution en ce qu'elle ne se contente pas de nier les institutions existantes : elle crée des institutions nouvelles. Il s'agit bien de dresser l'instituant contre l'institué, d'analyser l'institué à la fois extérieur et intériorisé, d'extérioriser l'instituant des personnes et des groupes. Mais ces opérations rencontrent des résistances de tous ordres, aussi bien à

l'extérieur de la classe que dans la classe elle-même (entre les individus et à l'intérieur de chacun d'entre eux) ; ces résistances sont cependant bénéfiques d'un certain point de vue car elles permettent le repérage du fonctionnement de l'institution et posent la question de la réaction à. L'obstacle dévoile le réel et demande que l'on se détermine par rapport à lui.

Les institutions sociales externes ne passent pas seulement par des contenus, elles s'expriment aussi par l'imposition de comportements. La pédagogie institutionnelle fera éclater l'unité de lieu, de temps et d'activité qui régit bien des classes traditionnelles ; les élèves voudront avoir la possibilité d'occuper différemment les locaux, de gérer leur temps, de ne pas tous faire la même chose au même moment, etc. Comment cela va-t-il être toléré ? comment cela deviendra-t-il possible ? Les changements d'habitudes, la nécessité d'initiatives et de responsabilités, la réciprocité des échanges engendrent immanquablement des conflits et des anxiétés qu'il faut pouvoir résoudre par des institutions internes de la classe gérées par les élèves et l'enseignant. Ceci requiert la mise en place dès le départ d'un dispositif qui permette cette nouvelle structuration à partir des modes de travail et des règles de responsabilité. Il n'empêche que ce dispositif signifie en même temps, de la part de l'enseignant, un acte de pouvoir consistant à déléguer son pouvoir. Structuration et abandon du pouvoir sont loin d'être incompatibles comme nous le verrons par la suite. Toujours est-il que les institutions internes sont peut-être le moyen de lutter contre le transfert institutionnel en le dévoilant et en lui opposant une construction différente. Rappelons que, par transfert institutionnel, on désigne *« l'attirance consciente et inconsciente qui pousse tous les acteurs sociaux à adhérer aux finalités des institutions qui les traversent, à les reconnaître comme légitimes et rationnelles, à s'identifier à leurs contraintes et à leurs contradictions »* (revue *Pour*, 1973, 33, p. 96). N'est-ce pas là un mécanisme privilégié de l'intériorisation des normes externes ?

Il n'est pour autant pas question de refuser notre inscription dans la réalité sociale ; nous voulons simplement réintroduire dans la classe le jeu dialectique de l'instituant et de l'institué. Certes, face à ses élèves, tout instituteur commence par parler un langage institué : *« l'instituteur agit en tant qu'institué, dans une activité productrice d'un quelque chose dont la simple observation empirique quotidienne nous montre qu'il est absent comme sujet législateur et ordonnateur »* (D. HAMELINE, in *Attention ! écoles*, 1972, p. 100). Alors que faire ? Une première possibilité relève du « *langage des intentions* » (ibid., p. 102) : l'enseignant peut analyser sa situation et sa place et par là faire jouer son pouvoir de signification globale, quitte même à se permettre de dénoncer sa fonction sociale de reproduction de l'institué et de prôner, uniquement par des idées, au moins à l'intérieur de la classe, un système éducatif autre. Cette attitude ne nous semble guère efficace pour une avancée de l'instituant. L'œuvre instituante requiert, nous semble-t-il, « *le langage des institutions* » (ibid., p. 113) qui s'appuie certes sur l'analyse de l'institution mais fait plus en instituant la possibilité d'instituer,

au lieu de se perdre dans le seul idéal. L'instituant engendre la tentative, essaie la tentative, au-delà de la simple constatation, au-delà de la simple désolation, au-delà de la simple proposition. Il pose l'enracinement de l'enseignant non plus sous le signe de l'idéal mais bel et bien sous celui de l'action possible. Il permet d'affronter l'école instituée non par des discours, même mobilisateurs, mais par des actions qui font suite bien entendu à une analyse. La pédagogie ne peut être kantienne au sens où l'entend la rumeur philosophique qui colporte que KANT avait bien les mains pures car... il n'avait pas de mains.

du conseil jaillit la flamme

La dialectique instituant-institué nous a semblé contituer le premier élément de notre construction conceptuelle. Elle nous a permis de mettre en valeur la notion d'institutions internes. C'est donc logiquement que nous considérerons le conseil comme le second concept moteur dans ce qu'est pour nous la pédagogie institutionnelle. En effet le conseil est sans doute l'institution interne fondamentale. *« Le Conseil est l'assemblée générale des élèves qui délibèrent sur la vie de la classe, sur les travaux et les jours, sur les incidents de la vie quotidienne, sur les programmes et les instruments déformation, etc. »* (G. LAPASSADE , 1967, p. 199). Ses fonctions sont multiples et démontrent à Penvi son essentialité. D'ailleurs sa pratique renvoie aussi bien à LOBROT, LAPASSADE, VASQUEZ, OURY qu'à FREINET, MAKARENKO ou NEILL : c'est dire son importance et sa filiation. Nous lui reconnaissons d'abord une fonction d'analyseur au sens que ce terme va prendre dans ce courant pédagogique (cf. plus loin) : il donne à voir, en creux en quelque sorte, le fonctionnement de l'institué. Nous lui reconnaissons ensuite un pouvoir instituant permanent *« puisque cette réunion a pouvoir de créer de nouvelles institutions, d'institutionnaliser le milieu de vie commun. La forme de la réunion varie évidemment, mais toutes nos classes coopératives sont caractérisées par l'importance donnée à ce Conseil »* (A. VASQUEZ et F. OURY, 1972, p. 82). Le Conseil n'est donc pas un des moyens possibles pour organiser la classe, il est, à partir del'instauration initiale, l'image même de l'instituant en tant que possibilité permanente.

La troisième fonction tient à son caractèe régulateur de la vie de la classe. Il est l'endroit où l'on peut exprimer ce que l'on ressent, où l'on peut verbaliser ses angoisses, où l'on peut formuler des demandes. Il permet à la classe de se situer en tant que classe et aux individus d'apparaître par rapport aux autres individus. Il sert de scène pour la mise en commun, le partage et la décision éventuelle ; il permet l'ajustement et le recours car il est le lieu de parole. Seulement, ces trois fonctions, si elles sont données d'emblée, supposent un apprentissage, une évolution pour arriver à un fonctionnement satisfaisant. A. VASQUEZ et F. OURY ont l'habitude de distinguer trois phases dans cette élaboration (ibid., p. 93). La première est le silence, ce que nous-même nommerons plus souvent

l'observation. Tout se passe comme si le groupe n'avait rien à dire, se demandant quelle est cette nouvelle sauce à laquelle on prétend le manger, flairant le piège, inquiet sur ses propres capacités. Puis, vient le tumulte ou, pour nous, l'épreuve. Le groupe cherche à savoir si c'est bien vrai, s'il peut vraiment décider de son fonctionnement par exemple ; mais il n'attend plus, il essaie jusqu'au bout, cherchant les limites, le craquement, rejetant ses sujétions antérieures plus ou moins violemment. Alors peut naître le langage ou la structuration, soit la possibilité de fonctionner en investissant les moyens disponibles et en devenant créateur de la loi, porteur d'une parole partagée et efficace dont l'enseignant demeure le garant symbolique. Tout ceci ne constitue nullement une disparition de l'enseignant : il est le responsable légal, il est celui qui a autorisé et continue à le faire, il est le gardien de la loi, il est celui qui favorise l'analyse dans le groupe, il est celui qui sait (méthodes et contenus). « Enseignant-tous-azimuths », qu'on ne vienne pas parler ici de l'absence du maître. *« Tantôt gardiens d'enfants..., tantôt animateurs non-directs..., tantôt chefs de fabrication..., tantôt symboles de la loi du groupe..., accueillants, interdicteurs, permissifs et impitoyables, il nous faudrait, sans rire, décrire la bonne attitude du maître ? »* (A. VASQUEZ et F. OURY, 1974, p. 683). Contentons-nous pour l'instant de noter combien la place et le rôle de l'enseignant s'articulent autour du conseil.

carré blanc pour un face-à-face

Le conseil lui-même n'est cependant qu'un élément, même s'il se révèle capital, dans un dispositif. Il permet et suscite l'échange en autorisant le groupe à formuler des demandes et à s'efforcer d'y répondre, mais il n'est qu'une des médiations instituées dans la classe. Ces médiations nous semblent précisément constituer le troisième concept à retenir. Et tout d'abord, pourquoi faut-i! des médiations ? Pour éviter que les demandes n'adviennent dans la relation duelle maître-élèves. *« Seule l'introduction d'un « troisième terme » peut entraîner l'émergence d'une relation symbolique, qui permet aux individus de progresser dans la reconnaissance de soi, à travers la reconnaissance des autres et la reconnaissance par les autres. C'est ce troisième terme sur lequel on peut agir pour provoquer la modification des relations dans le sens de la « désaliénation » ; c'est lui qui drame et dialectise le réseau des échanges »* (D. LUCAS DE PESLOUAN, 1979, p. 149). Ces médiations recouvrent les institutions internes de la classe (conseil, lois, organisation du travail, etc.). Elles font en sorte que la classe fonctionne et reprenne par la parole l'ensemble des événements de façon à actualiser sa force instituante. D'ailleurs le courant institutionnel thérapeutique définit son aspect thérapeutique par la mise en place de ces médiations dans un groupe institué qui débouche sur la maîtrise de l'institution par le groupe. C'est assez dire l'importance de ce terme. D'autant que ces médiations sont la contestation en acte des relations hiérarchiques de pouvoir fondées sur un face-à-face qui enferme plus dans l'imaginaire que dans le symbolique.

Pour ce qui est de leur rôle, on peut dire que les médiations favorisent les identifications positives en instaurant des scènes différentes pour des rôles différents. Chacun dans la classe doit pouvoir organiser et maîtriser sa vie fantasmatique dans des techniques et des institutions qui en permettent l'expression symbolique. La vie fantasmatique détermine un champ d'identifications qui doivent pouvoir évoluer dans le sens d'une structuration symbolique de la personnalité par l'accession aux lois du groupe et à l'échange ; mais ceci suppose que ces identifications se déplacent de la personne imaginaire du maître vers les rôles diversifiés que les élèves sont amenés à assumer dans la classe, ce qui requiert de la part de l'enseignant un transfert de pouvoir. La classe est donc un lieu de remaniement des identifications par l'intermédiaire de la mise en place et du fonctionnement des institutions internes. S'il rend les identifications possibles, le maître n'est plus celui à qui on s'identifie, c'est un médiateur qui met en place les structures instituées par le groupe-classe et en est le garant ; c'est un créateur, un autorisateur et un ordonnateur de systèmes de médiations. Notre triangle pédagogique professeur-élèves-savoir nous permet de comprendre, contrairement à ce qui se dit habituellement, même chez les tenants de la pédagogie institutionnelle, que la pédagogie traditionnelle, dans le processus « enseigner », n'est pas fondée sur un face-à-face professeur-élèves mais sur un face-à-face enseignant-savoir, une tentative d'identification sans médiations de l'un à l'autre. Ce n'est que lorsqu'elle déraille, c'est-à-dire lorsque les élèves préfèrent plutôt faire les fous que les morts, que la pédagogie traditionnelle se retrouve dans le face-à-face maître-élèves ; il est alors question de discipline soit d'une gestion directe des relations entre enseignants et jeunes, mais on est en présence en quelque sorte de la rupture du modèle, de ses insuffisances.

Au contraire, la pédagogie institutionnelle, en tant qu'elle relève du processus « former », se structure d'emblée sur le face-à-face professeur-élèves, mais ils savent qu'ils ne sont là qu'en fonction du troisième terme qui fait le mort, le savoir ; ce dernier est précisément leur raison d'être car ils sont inscrits dans un établissement d'instruction et d'éducation ; il est comme un appel, comme un but. C'est lui qui, in fine, exige la mise en place de médiations, la création d'une organisation. Au plein sens du terme, l'instituant est éducateur : il conduit hors des leurres de la relation privilégiée de départ. C'est aussi peut-être pour cette raison que nous tenons à instaurer dans les tentatives institutionnelles une organisation initiale dans le but de signifier, in principium, la présence du mort, de désigner la recherche du savoir comme sens de la présence des uns et de l'autre. A proprement parler, pour respecter notre schéma, nous ne devrions donc pas désigner les médiations comme troisième terme de la relation pédagogique ; nous devrions les considérer comme les moyens à créer collectivement pour atteindre le troisième terme, c'est-à-dire le savoir. Ceci étant dit, nous reprenons à notre compte, en faisant le rétablissement qui s'impose, ce que J. OURY dit des médiations : *« au lieu d'avoir un face-à-face, les enfants sont face à un objet;*

pas forcément un objet matériel, mais aussi une institution, une réunion, un conseil, enfin quelque chose d'autre qu'eux-mêmes ou que leurs semblables. C'est l'introduction d'un troisième terme dans une relation duelle. Or, c'est ce troisième terme sur lequel on peut travailler, et c'est ce troisième terme qui draine, qui dialectise tout un faisceau très varié de demandes. Dès qu'on mobilise les demandes, on met en circulation quelque chose qu'on ne peut atteindre et qui n'est absolument pas dialectisable ; mais qui pourtant est essentiel pour les gens qui sont là. Ce quelque chose, c'est le désir » (G. MICHAUD, 1969, p. 125).

changer de structures

En conséquence, ce qu'il s'agit de questionner et d'améliorer dans la classe, ce n'est pas d'abord ce qui relève du maître ou des élèves en tant que personnes, mais c'est bel et bien ce qui relève des structures et des institutions de la classe (sans parler bien entendu des institutions externes, cela n'allant que trop de soi). Qu'est-ce qui est éducatif ? Les médiations. Qu'est-ce qu'introduire des médiations? C'est créer des différences. En effet, on peut remarquer que, s'il y a plusieurs types de médiations, elles visent toutes à produire de la différence. Ainsi, on peut médiatiser l'espace de la classe en reconnaissant des lieux différents (pour chaque petit groupe, pour le grand groupe, selon la disposition des tables, selon la répartition des salles) ; on peut aussi médiatiser le temps de la classe en reconnaissant des moments différents (petits groupes, grand groupe, conseil, ateliers, mise en commun) ; on peut encore médiatiser la parole en reconnaissant des types de paroles différents (régulation, contenus, observation, animation, rapport, délégation) ; on peut enfin médiatiser les personnes en reconnaissant des rôles différents (professeur, élève, petits groupes, grand groupe, intervenants externes, administration de l'établissement).Ces différences sont là pour permettre à chacun de planter ses racines, de se donner corps à travers des identifications diverses, des rôles éventuellement éclatés. Trouver sa place dans la classe c'est s'installer, être chez soi, mais ceci ne peut se faire n'importe comment, d'autant que tout est sur-déterminé sur le plan imaginaire et sur le plan symbolique. N'est-ce-pas à ces conditions que le milieu scolaire peut être dit éducatif ?

L'organisation sociale de la classe, tout en s'apppuyant sur les groupes de travail, doit répondre à un certain nombre d'objectifs institutionnels. Elle doit avant tout permettre à chacun d'avoir une fonction, un rôle reconnu par le groupe-classe. Responsabilisation et structuration de la personnalité vont de pair, et pour cause. Pour cela, l'enseignant doit déléguer son pouvoir pour auto-nomiser les élèves, tout en acceptant les incertitudes et les ratés de tout apprentissage, ce qui est loin d'être évident car l'échec ou les difficultés d'un élève ne sont jamais les seuls échecs ou difficultés de l'élève. Chacun doit pouvoir avoir accès au pouvoir dans le groupe, mais, pour cela, il faut d'abord éprouver la réa-

lité de ce pouvoir ; en effet, une organisation de la classe, qui ne s'appuierait pas sur le sentiment réel chez les élèves que le pouvoir leur appartient aussi, se dissolverait rapidement. Ce pouvoir, c'est celui d'élaborer la loi du groupe, cette loi se fondant elle-même sur les médiations. La loi de la classe s'élabore autant par la dynamique interne au groupe-classe que par l'affrontement avec la réalitéextérieure. Mais qu'entendre plus précisément par « ici » ? Il s'agit dans une première perspective du règlement intérieur ou des règles du jeu de la classe. Il s'agit encore dans une seconde perspective de ce qui permet le passage des satisfactions imaginaires, le plus souvent régressives, aux satisfactions symboliques de l'échange social, fondé sur la médiation du langage et la maîtrise des désirs. A. VASQUEZ et F. OURY parlent à ce sujet de la *« Loi du Père... qui donne la parole au fils (ou à la fille »* (1971, p. 686). Mais il faut tout de suite préciser que, contrairement à la pédagogie traditionnelle qui coagule abusivement l'enseignant, la loi et le savoir et qui favorise ainsi davantage les identifications et les refus imaginaires (et non symboliques), ici le professeur n'est que le substitut du Père. Il tend à ne plus être un modèle identifîcatoire ni le détenteur de la Loi ; il permet aux identifications de se faire au sein du groupe et à la Loi d'être respectée ; s'il est le gardien de la Loi, c'est le groupe qui la fait au travers des institutions internes qu'il se donne et qui y soumet tant l'enseignant que les élèves. Il y a donc bel et bien frustration et affrontement à la loi, d'autant que les institutions externes vont rapidement se signifier le plus souvent comme répressives.

On peut donc dire que la loi a pour but de régir l'interrelation professeur-élèves cherchant à faire acquérir et à acquérir le savoir par la mise en place d'une organisation. L'acquisition du savoir est médiation et justification de la relation pédagogique ; le mort est un revenant qui fait signe. Mais sa recherche n'est pas seulement une question d'apprentissage de contenus, elle suppose la prise en compte de facteurs affectifs et institutionnels. L'organisation va devoir tenir compte à la fois de la spécificité des contenus, de la gestion des désirs et des contraintes ou pression de l'institution. C'est l'organisation qui permet de gérer l'affectif. Telle est donc la condition pour que la classe soit éducative, et pas seulement instructrice : le groupe doit être un milieu de langage et d'échanges réciproques. Mais ce groupe est tendu vers le savoir et c'est en cela aussi qu'il est éducatif : le savoir interdit l'inceste professeur-élèves, il structure leurs rapports s'ils reconnaissent la loi, constituent la loi tournée vers l'acquisition du savoir. A ce prix, ils s'élaborent comme sujets dans l'ordre du réel et non dans celui du fantasme, cette structuration se faisant autour des médiations. Les institutions internes peuvent être considérées comme des échangeurs extirpant l'enseignant et les élèves du face-à-face initial qui les constituait certes comme sujets mais sur un mode imaginaire, fantasmatique, leur permettant maintenant de s'élaborer comme sujets réels à partir de la production d'une loi tournée vers le savoir. C'est d'ailleurs cet étayage du milieu éducatif et de la relation pédagogique qui va permettre de dépasser l'angoisse qui naît de la mise à nu du face-à-face pre-

mier. Comment rendre cette angoisse transparente, ainsi que le dit J. PAIN (1979, P- 352) ? Il y a toujours quelque chose d'aventureux dans ce type de pédagogie parce qu'il y a engagement et prise de risque, d'où le caractère angoissant. La construction assure et rassure, mais l'angoisse n'est pas pour autant supprimée : elle est éventuellement maîtrisée par cette pédagogie de la démarche nécessairement impliquante. Et justement, nous ferons de cette implication, qui nous semble fondamentale, le quatrième terme de notre définition conceptuelle de la pédagogie institutionnelle.

tous à l'eau

Le terme implication fait surtout partie du vocabulaire courant de la socianalyse en tant qu'elle se définit comme une intervention à base d'exhibition des implications tant des clients que des analystes (émotions, colères, parti-pris idéologiques, contradictions, désaccords, etc.). De la même façon, l'enseignant, pour nous, se montre avec ses choix et ses parti-pris, il veut quelque chose mais cet engagement ne reste pas au niveau des contenus, il se marque plus précisément par une méthode pédagogique confrontante. Ce concept d'implication est d'ailleurs dans notre expérience plus signifiant que ceux de transfert et de contre-transfert, utilisés principalement par le courant thérapeutique. Nous sommes impliqué certes, mais nous voulons aussi impliquer les élèves de telle façon qu'ils dépassent la soumission aux normes et la révolte imaginaire pour constituer la loi du groupe et s'y impliquer. Selon les termes de G. LAPASSADE (1972, p. 1043), nous sommes à la fois un *« militant »* et un *« consultant »*, un « *analyseur »* qui provoque les crises et un *« analyste »* qui doit les résoudre. C'est dire la réalité et la complexité, sinon l'ambiguïté, de l'implication. Et pourtant, comme nous l'avons déjà vu, nous ne sommes pas un socianalyste car nous n'avons pas seulement à analyser, à déconstruire, mais nous devons aussi reconstruire. L'autogestion est pour nous une forme d'organisation de la classe qu'il s'agit de faire fonctionner, elle est plus qu'un mythe qui permet de dévoiler les limites et le fonctionnement des institutions. La socianalyse en tant que telle est le fait d'exclus du système scolaire secondaire pratiquant l'intervention brève et violente. Pour notre part, l'intervention existe bien mais elle est interne et non externe, d'où son caractère long et suivi, d'où l'exigence de réalisation. Nous n'avons donc pas le problème des socianalystes qui... n'ont plus de demandes d'intervention et ne sont donc plus en mesure, à cause de la politique de « drop out » du système scolaire, de provoquer ce dérangement institutionnel tant souhaité à l'origine du mouvement.

Voilà donc une première conception du concept d'implication. On va le retrouver aussi comme central dans ce qu'il est convenu d'appeler la recherche-action institutionnelle (cf. notre introduction; R. BARBIER, 1977; J. ARDOINO, 1980 ; C. DELORME, 1981). Cependant l'accent sera moins porté

sur l'inclusion dans l'institution que sur la relation entre l'intervention et l'analyse même si les deux aspects ne peuvent bien entendu être séparés qu'artificiellement. Quels rapports le chercheur peut-il entretenir avec l'objet de sa recherche? quels statuts doit-on donner au sujet et à l'objet de la connaissance? On sait que la démarche dite scientifique pose comme principe la séparation du sujet de l'objet. Or, c'est justement cela que la recherche-action remet en question par la notion d'implication, ne serait-ce que parce que toute personne enveloppe de sa subjectivité ce qu'elle tente de connaître et par là se retrouve elle-même dans ce qui est connu. Objet et sujet sont en interaction incessante, la connaissance est un mouvement. R. BARBIER (1977), pour sa part, tente de distinguer trois niveaux de l'implication, et nous pouvons les reprendre en les appliquant à notre situation. Le premier est psycho-affectif: au niveau individuel, ce que nous analysons interroge toujours les fondements de notre personnalité. Que cherche-t-on à se prouver à soi-même en mettant en place une classe institutionnelle ? comment veut-on apparaître ? qui cherche-t-on à séduire ? qui veut-on soulager? Une telle composante de l'implication est inéluctable... et peut-être salutaire car motrice. La maîtrise des pulsions suppose leur reconnaissance, donc leur acceptation. Plaisir et peur peuvent être partagés avec les élèves dans l'expérimentation pédagogique même si le contrôle de tels phénomènes requiert une vigilance particulière. Le second niveau est historico-existentiel : « *le cher-cher-animateur est complètement engagé dans l'ici et maintenant de sa recherche, dans le présent et le projet des groupes qu'il anime* » (ibid., p. 68). Il met les autres à l'eau mais il s'y met en même temps : tout le monde est impliqué dans la même aventure. Le professeur qui fait de la pédagogie institutionnelle, c'est d'abord lui, son projet à lui qu'il met en jeu, qui mène le jeu et qui le met en jeu. Or, ce tout dernier aspect est très important car il contrebalance l'impression de « cobayes » qu'ont souvent les élèves dans cette situation : ils oublient que l'enseignant est tout autant cobaye qu'eux, engagé dans la même galère. Là est toute la différence : on n'a jamais vu un expérimentateur courir dans le labyrinthe en même temps que les rats.. au risque de se perdre ! La recherche-action suppose justement cela.

« L'implication structure-professionnelle consiste... à rechercher les éléments qui ont du sens par rapport au travail social du chercheur et à son enracinement socio-économique dans la société contemporaine » (ibid., p. 73). Tel est le troisième niveau. Le rôle dévolu à l'enseignant ne tient pas seulement à des nécessités propres aux contenus ou à la pédagogie en tant que telle, tout ceci est surdéterminé par la fonction sociale de l'école. Remettre en cause l'image du professeur de façon active renvoie à cet enracinement et risque d'atteindre cette structure fondamentale, d'où la résistance au changement et chez l'enseignant et chez les élèves. Agir en contradiction suppose un engagement qui ne peut que se trouver confronté aux compromis et aux compromissions. Les risques ne sont pas négligeables car il peut y aller de notre statut même en tant qu'enseignant.

Jusqu'où peut-on aller ? quelles limites ne pas franchir ? comment éviter que la remise en cause ne débouche sur l'exclusion ? Après tout, ne plus être professeur consacre l'échec de toute tentative. Il s'agit bien pour nous de continuer à être enseignant tout en l'étant autrement. Ce jeu est dangereux justement parce qu'il est relié à une structure professionnelle définie, elle-même inscrite d'une certaine manière dans la réalité politico-sociale. Toujours est-il que la définition que l'on peut donner de l'implication, si l'on suit ici R. BARBIER, met bien en évidence que l'enseignant qui fait de la recherche-action y est présent par tout son être et que, loin de refuser tous ses éléments subjectifs, il les analyse et les considère comme des moteurs de la connaissance et de l'action : *« l'implication, dans le champ des sciences humaines, peut être définie alors comme un engagement personnel et collectif du chercheur dans et par sa praxis scientifique, en fonction de son histoire familiale et libidinale, de ses positions passée et actuelle dans les rapports de production et de classes, et de son projet socio-politique en acte, de telle sorte que l'investissement qui en est nécessairement la résultante est partie intégrante et dynamique de toute activité de connaissance »* (ibid., p. 76).

le règne du chercheur-événement

D. HAMELINE (1977b) a lui aussi pointé cette notion d'implication dans la pédagogie institutionnelle. Il la relie à la conception même de la construction du savoir scientifique. La pédagogie institutionnelle refuse la coupure « *entre les chercheurs qui édictent et les praticiens qui exécutent* » pour la même raison qu'elle abroge dans la classe la division *« entre un maître qui édicté et des élèves qui exécutent »* (p.96). Il faut montrer la science pédagogique en train de se faire par ceux qui précisément la font, à savoir les enseignants. Le chercheur implique l'acteur et l'acteur implique le chercheur. Tout chercheur devient quelque peu militant et ne peut que revendiquer explicitement son engagement, à la fois objet d'analyse et ressort de l'action. L'enseignant intervient par des démarches en prise sur la réalité et traduisant une visée de transformation ou de subversion de celle-ci. Implication dans la classe et implication dans la science sont donc ici étroitement liées et rivées l'une à l'autre, elles ne sont que les deux faces complémentaires d'un même processus. Rappelons encore que l'implication est d'autant plus forte et féconde que nous ne sommes pas un consultant d'une institution mais bel et bien un élément de cette institution. C. BLOUET-CHAPIRO, dans sa thèse *(Problématique de la recherche en situation éducative,* 1976), présente ainsi le chercheur : *« il ne s'agit plus pour lui de s'exclure de la réalité qu'il étudie pour mieux la circonscrire, ni de risquer d'être un artefact, mais d'être un événement de cette réalité. Une telle position suppose un déplacement des conditions de rigueur de la démarche. La rigueur ne tient plus dans le maintien d'une distance maximale à la situation, mais dans les moyens que se donne le chercheur d'élucider ses rapports à l'institution et à sa propre réalité »* (pp. 246-247). Chercheur-événement, n'est-ce pas montrer par ce terme à la fois que l'on est fait et

que l'on fait, que l'on fait parce que l'on est fait et inversement, et que, par conséquent, savoir et action s'engendrent mutuellement à condition que l'on prenne parti, que l'on s'implique réellement ? Mais ce n'est pas tout : chercheur-événement signifie aussi que l'enseignant-chercheur ne progresse comme tel que parce que, dans une certaine mesure, il crée l'événement, parfois en étant lui-même cet événement ; n'est-ce pas là justement ce que la pédagogie institutionnelle désigne sous le terme d'analyseur ?

Notre Panthéon conceptuel de la pédagogie insitutionnelle ne peut en effet à première vue que s'enrichir à considérer comme cinquième notion celle d'analyseur. Encore faut-il le présenter. Reprenons pour cela ce que nous disions sur les événements. L'enseignant laisse arriver des événements, il les accepte et les souhaite, il va même parfois jusqu'à les provoquer, jusqu'à tenter l'imprévu ; il compte, en effet, reprendre tout ce qui arrive par le conseil et ainsi instituer, légitimer, transformer en loi que se donne le groupe-classe. Ces événements sont alors appelés des analyseurs; ils servent donc à encadrer, sécuriser, rassurer. Mais certains événements peuvent aussi fonctionner comme des éclateurs qui remettent en cause le système interne et externe, qui dévoilent les contradictions de la réalité scolaire ; là encore on peut parler d'analyseurs. On saisit peut-être encore mieux maintenant pourquoi la compréhension ne peut venir qu'après le vécu dans cette pédagogie et pourquoi la monographie, en tant qu'elle conceptualise une pratique antérieure, reste la base de la recherche pédagogique. Nous voulons précisément maintenir cette tension de l'analyseur en même temps éclateur et constructeur, contrairement aux socianalystes qui privilégient le premier aspect et aux tenants du courant thérapeutique qui ont tendance à refuser ce concept. Le dispositif pédagogique que nous mettons en place initialement est un éclateur, un révélateur : il donne à voir le fonctionnement dit « normal » de l'institution et s'inscrit en contre ; mais en même temps, il est un constructeur, autrement dit, il est ce qui autorise l'élaboration d'une loi nouvelle émanant du groupe-classe. Ce dernier entre dans une histoire parcourue d'événements, d'incidents qui, analysés, vont servir de moteur à l'évolution du groupe en lui-même et par rapport à l'extérieur. Pour autant, nous inscrirons là une de nos différences essentielles par rapport à ce courant pédagogique : nous reconnaîtrons, en effet, en plus de l'analyseur, les processus d'apprentissage comme fondamentaux dans la vie de la classe.

L'analyseur est toujours quelque peu insupportable, subversif, menaçant ; à ce titre, il peut produire de nouveaux rapports et signifier de nouvelles institutions, à condition qu'une réceptivité aux événements soit recherchée. D'où l'importance de l'organisation de départ dans la classe institutionnelle : c'est un analyseur construit qui enclenche une évolution se nourrissant d'analyseurs plus naturels , révélateurs du fonctionnement de l'institution et provocateurs de la mise en œuvre de lois ou de médiations nécessaires à la classe pour survivre. Ces deux aspects se retrouvent dans la définition de J. GUIGOU : *« l'analyseur serait le*

dispositif expérimental ou/et contre-institutionnel qui permettrait à la négativité des contradictions institutionnelles d'émerger et, ce faisant, de fournir du matériau analytique pour avancer dans une autre connaissance des pratiques sociales, de leur conservation et de leur transformation » (1972, p. 126). Et nous retrouvons ici aussi notre chercheur-événement, car c'est lui qui met en place le dispositif analyseur puis qui favorise la prise en compte des événements analyseurs qui surgissent, sans parler du fait qu'il est parfois lui-même considéré comme analyseur, ne serait-ce que du rapport traditionnel professeur-élèves dans l'institution scolaire. *« On donnera le nom d'analyseur à ce qui permet de révéler la structure de l'institution, de la provoquer, de la forcer à parler. Provocation institutionnelle, acting ouï institutionnel... le passage à l'acte institutionnel suppose un passage à la parole (une provocation, au sens premier du terme) et par conséquent exige la médiation d'individus particuliers que leur situation dans l'organisation fait accéder à la singularité des « provocateurs »* (R. LOURAU, in G. LAPASSADE, 1971, p. 145).

J. ARDOINO, de son côté, donne à l'analyseur comme fonction de mettre à jour le « *contenu d'une boîte noire : l'institution en négatif »* (1977, p. 182). Mais il est toujours inattendu contrairement aux dispositifs expérimentaux classiques qui sont chargés de vérifier une hypothèse. Ici, au contraire, non seulement les résultats sont souvent déconcertants, mais le moment même de leur surgissement est imprévisible, sans parler de leur forme. *« Plus que preuve, l'analyseur est épreuve »* (ibid., p. 183). C'est pourquoi, l'analyste est lui-même pris dans l'analyseur, impliqué, emporté par lui : l'analyseur mène l'analyse ; plus précisément, par son surgissement même, il la provoque, il en est le prétexte. Si l'analyseur sent autant le souffre, c'est qu'il attise ce que l'institution ne veut pas donner à voir d'elle-même, il transgresse toujours quelque peu, il force à voir... il est donc rarement le bienvenu : l'enseignant qui pratique la pédagogie institutionnelle y verra au minimum une occasion d'analyse, l'institution scolaire le considérera comme une déviation « naturellement » susceptible de répression. L'analyseur éveille le malentendu.

le non-directivité comme sixième pilier

Parfois, il suffira pour un enseignant d'adopter une attitude non-directive pour fonctionner comme un analyseur de l'institution scolaire. Nous parlons bien ici d'attitude non-directive et nous voulons en faire le sixième pilier de notre définition conceptuelle de la pédagogie institutionnelle. Evitons d'entrer dans l'analyse des difficultés que connote ce terme de non-directivité : d'autres l'ont fait de façon qui nous semble définitive (D. HAMELINE et M.J. DARDELIN, 1977a). D'emblée, on est tenté de relier ce terme à celui d'autogestion. Laissons pourtant provisoirement de côté ce dernier mot, en soulignant que l'univers mental du pédagogue institutionnel est tel que cette liaison apparaît comme fon-

damentale ; contentons-nous de noter que l'autogestion apparaît comme une référence politique et comme une organisation des élèves alors que la non-directivité s'applique au premier chef à l'enseignant. Les deux courants principaux de la pédagogie institutionnelle ont eu une pratique différente de la non-directivité. La tendance psychosociologique prônait une non-directivité totale en refusant d'instituer quoi que ce soit au début d'une tentative pédagogique ; la tendance thérapeutique, au contraire, se veut instituante à l'origine, ne réalisant qu'une non-directivité limitée : le maître propose dès le départ des modes de fonctionnement et de travail. Pour notre part, ce que nous avons déjà dit nous classe dans la non-directivité instituante limitée ; néanmoins, sur cette base, notre attitude sera, au cours de l'expérience, beaucoup plus non-directive que celle de la plupart des tenants du courant thérapeutique. Une fois de plus, nous voici entre deux chaises, tentant d'admettre des éléments de chacune des deux tendances.

Qu'est-ce qui caractérise notre attitude ? Sur une base organisationnelle initiale, nous renonçons à enseigner et nous nous situons à la fois comme analyste du fonctionnement interne et externe du groupe, comme expert par rapport aux contenus, comme consultant pour les questions de méthode et comme garant de l'organisation en place. Ces divers aspects qui nous semblent définir une attitude non-directive dans une pédagogie institutionnelle montrent que l'activité de reflet et d'analyse est certes importante mais qu'elle n'est pas la seule. On peut encore définir l'attitude non-directive à partir de sa terminologie classique. Nous cherchons à être congruent dans la relation avec autrui, c'est-à-dire capable d'être nous-même authentiquement et de dire ce que l'on ressent au moment où on le ressent pour faciliter la relation. Cette authenticité s'articule d'ailleurs sur l'implication. C'est parce que nous tentons quelque chose, nous prenons des risques, nous sommes vulnérable, qu'il est important que les élèves sentent que « nous sommes bien dans la même galère » et que nous n'essayons pas d'y échapper, bien au contraire. Nous ramons avec eux... et l'échouage éventuel sera commun. De plus, les élèves doivent ressentir que nous leur faisons confiance, que nous avons confiance en leurs capacités ; nous sommes prêt à favoriser et accepter la démarche de chacun, l'expression de ses sentiments, ne serait-ce que parce que cette expression est surtout la condition de l'apprentissage et de l'évolution. Il s'agit donc de créer un espace non menaçant. Qui plus est, nous cherchons à faire preuve de compréhension empathique à l'égard des élèves, c'est-à-dire à communiquer à l'élève ce que nous comprenons de ce qu'il ressent dans une situation donnée, sans évaluer ni juger. Inutile de dire que cette attitude est difficile à mettre en œuvre et à accepter car les élèves perçoivent d'emblée les interventions de l'enseignant selon un schéma classique qui juge et évalue. Paradoxalement, la combinaison de ces aspects fera souvent apparaître l'enseignant comme distant car, si nous acceptons de comprendre et de communiquer, nous refusons d'apparaître comme celui qui apporte les solutions, celui qui sait pour les autres. Et la confiance ainsi manifestée sera vécue comme trau-

matisante, ce qui parfois rejaillira sur la possibilité d'exprimer la congruence et l'empathie : le professeur devra alors continuer à avoir confiance et attendre que l'évolution soit telle qu'une acceptation réelle s'instaure. Cette manière d'être de l'enseignant n'est pas celle du courant thérapeutique qui a moins tendance à laisser-faire et qui joue plus avec les médiations pour imposer un mode de fonctionnement.

Nous retrouvons là la réalité de l'anxiété tant chez les élèves que chez l'enseignant. Les élèves condamnés à la liberté peuvent se montrer agressifs par névrose d'abandon en quelque sorte, et l'enseignant impliqué dans l'aventure ressentira très profondément l'angoisse et même le rejet. Or, l'acceptation de l'angoisse est nécessaire à son dépassement, d'autant plus qu'elle s'articule sur les médiations, les institutions internes de la classe, qui sont là pour témoigner de la'possibilité d'évoluer. L'angoisse accrédite la loi. La loi favorise l'autonomie. Et l'éducation a comme fonction de renforcer l'autonomie de ceux à qui elle s'adresse. L'enseignant a donc pour rôle de contribuer à constituer un climat pédagogique permettant aux apprentissages d'être significatifs pour les enseignés. Pour cela, comme nous l'avons vu, il doit être en contact avec les problèmes personnels, être authentique et répondre à la demande des élèves. Mais il doit aussi maintenir la structure pédagogique en aidant la classe à se réajuster, à dépasser ses conflits, à s'adapter et à répondre aux exigences externes. Il ne suffit donc pas d'imposer une structure démocratique au groupe-classe, encore faut-il par une attitude de facilitation en favoriser le fonctionnement et le développement. N'oublions pas qu'elle ne manquera pas de se heurter au schéma dominant directif et autoritaire, d'où la réalité de la lutte, des risques et de l'insécurité. Il reste que l'évolution ne peut se faire par dessus la reconnaissance des problèmes affectifs dans le groupe ; c'est leur prise en compte qui rendra possible l'évolution et la réussite. Si cependant nous insistons sur le fait que c'est la non-directivité qui s'inscrit dans la pédagogie institutionnelle et non l'inverse, c'est pour bien marquer que l'attitude non-directive de l'enseignant n'est là que pour favoriser l'émergence et le fonctionnement de comportements instituants du côté des enseignés. Elle apparaît donc essentiellement comme un moyen.

pratique de la négation

Comme il est maintenant manifeste, nous avons bel et bien un projet pédagogique, une intention éducative. Ceci nous amène à assumer la relation pédagogique fondamentale en nous impliquant réellement. Une telle volonté passe par la transformation des structures habituelles de la transmission du savoir. Et la non-directivité signifie cette place autre de l'enseignant dans le champ pédagogique. Le professeur est amené à pratiquer la négation, c'est-à-dire à se contester lui-même, à réinventer son rôle avec ses élèves pour rendre ces derniers plus disponibles, plus capables d'apprendre et de s'adapter, plus aptes à choisir et à se

choisir. Pourtant la valorisation de la relation pédagogique par une attitude non-directive n'est pas une fin en soi. Si professeur et élèves doivent commencer par se situer à ce niveau, c'est parce qu'ils vont se découvrir comme tels, mais cette élaboration de leurs rôles et statuts réciproques ne se fait qu'en fonction du troisième terme qu'est le savoir. La classe est certes un groupe mais c'est in fine un groupe-classe. Donc le travail sur la relation n'est là que pour établir des relations de travail (M.L. POEYDOMENGE, *Relation d'aide et enseignement. Application des concepts rogériens à l'éducation scolaire,* 1981). Une relation autoritaire ne nous semble pas pouvoir, en dernière instance, véhiculer un contenu progressiste et un développement de l'autonomie : elle les détruit et l'un et l'autre. En contrepartie une pédagogie de la relation ne peut faire l'économie des contenus. Dans la pédagogie institutionnelle, les institutions internes doivent justement concilier la régulation du groupe, la réalité de la tâche et l'inscription dans une institution plus globale. S'il est bien vrai que professeur et élèves, pour reprendre notre schéma, commencent par apparaître comme des sujets primordiaux et privilégiés dans le champ pédagogique, ce n'est qu'en référence au troisième terme, le savoir, qu'ils prient de faire la mort car ils doivent s'ajuster précisément pour l'atteindre. Faute d'être considéré insuffisamment, le savoir se mettra à faire le fou, par divers moyens qui pourront tenir autant aux protagonistes eux-mêmes qu'à leur encadrement extérieur, et le schéma pédagogique lui-même pourra être détruit ou renversé. On voit bien néanmoins que cette structuration pédagogique, si elle semble instaurer par l'attitude non-directive elle-même un relatif effacement de l'enseignant en tant que tel, continue par là-même à le garder comme prédominant et à le situer avec les élèves sur le devant de la scène. Ils vont avoir à se définir, à se reconnaître en fonction d'un troisième larron qui les justifie et les finalise, selon des règles à la fois posées initialement et construites au fur et à mesure.

La non-directivité brise la reproduction du savoir à l'école sous les formes de sa transmission figée, elle ne brise pas pour autant l'institution elle-même du savoir dans et hors de l'institution scolaire. Toute classe en tant que groupe est ainsi surdéterminée institutionnellement : *« l'intention d'instruire commence avec la reconnaissance de l'institué et la dramatique limitation concrète de l'instituant »* (D. HAMELINE, 1977a, p. 220). D'où la nécessité de la pédagogie institutionnelle au-delà de la seule attitude non-directive. On peut dire qu'une telle pédagogie ouvre la non-directivité sur l'extérieur, dans la classe en l'ancrant sur des médiations, hors de la classe en confrontant les institutions internes à l'ensemble complexe des déterminations institutionnelles externes. Dans une situation pédagogique précise, la non-directivité a pour rôle de libérer les capacités instituantes chez les élèves. Par là même, notre recherche de l'empathie sera moins centrée sur les problèmes individuels de chaque élève que sur les relations dans la classe et avec le reste de l'institution. Il nous semble en effet que c'est la situation pédagogique en elle-même qui est éducative, grâce aux médiations ins-

taurées, grâce à la mise sur pieds de moyens adéquats pour acquérir le savoir et grâce à la prise en compte bon gré mal gré des contraintes externes. Le renversement des relations instituées de pouvoir engendre la modification des relations instituées du savoir. Il impose aux élèves des lieux de parole et de pouvoir et il cherche à favoriser l'investissement de ces lieux par une attitude non-directive. C'est que la visée n'est pas seulement instructive mais éducative ; la formation scolaire nous semble être liée avec une formation personnelle. Il y a donc engagement à différents niveaux. Mais celui-ci exige un investissement et provoque l'émergence de l'angoisse. J. PAIN note à ce sujet : *« cette transparence maîtrisée de l'angoisse est à mon avis indispensable (entre autre) à l'entreprise et à la maintenance d'une véritable expérience pédagogique »* (1979, p. 352). Cette angoisse, nous l'avons vu, passe par l'attitude de non-directivité en tant qu'elle soutient la pédagogie institutionnelle ; à ce titre, nous considérons la non-directivité comme une gestation du démocratique, un accoucheur du démocratique, comme un signifiant d'un choix politique autogestionnaire.

cache-toi Lawrence

Notre septième et dernier pilier se nomme en effet autogestion. Nous avons déjà signalé que ce terme était étroitement lié à celui de non-directivité en ce sens que l'attitude non-directive, apanage de l'enseignant, se conjugue, du côté des élèves, avec un fonctionnement du groupe autogestionnaire. Par conséquent, l'autogestion apparaît d'abord comme une forme d'organisation. Mais on ne peut en rester là ; ce premier sens renvoie plus profondément à un second : l'autogestion est d'abord une référence politique. Autrement dit, notre élaboration conceptuelle de la pédagogie institutionnelle s'achève sur un réfèrent politique autogestionnaire. L'histoire de l'utilisation de ce terme dans cette pédagogie est longue et mouvementée ; elle a déjà été retranscrite maintes fois (cf. D. LUCAS DE PESLOUAN, 1979, pp. 106 à 123). Notons que le courant psychosociologique en est venu à le considérer comme un analyseur pur et simple : *« en libérant le potentiel instituant et l'imaginaire social des travailleurs en formation, l'autogestion pédagogique, sous l'impulsion des analyseurs des systèmes éducatifs, jette les bases d'un renouvellement radical des conditions de production des sciences sociales et d'un dépassement des impasses actuelles des sciences de l'éducation »* (J. GUIGOU, 1972, pp. 145-146). L'autogestion peut certes être un dispositif analyseur des institutions, une simulation destinée à provoquer une crisana-lyse, mais, si elle n'est que cela, c'est uniquement dans le cas d'interventions extérieures brèves. Pour ceux qui se situent quotidiennement dans le système scolaire, elle n'est un analyseur que parce que c'est une forme d'organisation que l'on tente d'instaurer et de faire fonctionner de façon durable : l'effet analyseur n'est qu'un contre-coup. Mais l'autogestion en tant qu'analyseur et l'autogestion en tant que forme d'organisation ne trouvent leur sens que dans l'autogestion en tant que référence politique. *« Le modèle politique de l'autogestion comme réfé-*

rence-limite peut également contribuer au développement d'une pratique pédagogique à signification révolutionnaire. La combinaison entre le développement du non-directivisme, du travail collectif opposé au travail individuel et d'une approche de l'autogestion comme système d'organisation, nous semble caractériser la pédagogie institutionnelle dans son opposition présente à la pratique pédagogique bourgeoise traditionnelle » (J.P. MILBERGUE, 1965, p. 1879).

L'autogestion pédagogique, par les dispositifs techniques qu'elle prône, a une fonction essentiellement politique ; elle vise les institutions sociales dominantes dans et à travers l'école. Ce projet a néanmoins ses limites : estimer que l'école est un lieu de lutte politique ne revient pas à croire que la transformation politique interviendra par l'école. L'autogestion pédagogique ne prétend pas renverser les institutions politiques et sociales car elle n'en a pas les moyens ; il reste qu'elle inscrit cette volonté de changement dans la structure scolaire et l'impossibilité de renversement elle-même accroît d'autant la fonction référence de l'autogestion. En tant que technique, elle signifie avant tout que le groupe s'organise lui-même ; en ce sens, on peut la confondre avec la pédagogie institutionnelle puisque l'organisation du groupe, pour nous, part d'un dispositif institutionnel initial et débouche sur la gestion d'institutions internes. Traditionnellement, on reconnaît cinq principes à cette technique. Tout d'abord, la conduite du groupe passe par les demandes de ce groupe. Ensuite, le professeur ne doit pas intervenir avant toute demande explicite ; notons cependant que ce principe s'applique aux questions de contenus et de méthodes, mais non à la fonction d'analyse. Troisièmement, la structuration du groupe se fait de façon progressive, à partir d'un état informel, par le dépassement des conflits intrapersonnels et institutionnels ; ceci n'empêche nullement qu'une organisation initiale soit imposée par l'enseignant car l'état informel en question va alors se situer par rapport à ce mode de fonctionnement. De plus, les propositions de méthodes et de structures faites par le maître au cours de l'expérience doivent être ressenties comme des choix et non comme des ordres. Enfin, les interventions sur le contenu faites par le professeur seront précises et courtes. Le but est donc d'apprendre aux élèves à construire et à gérer des institutions, et c'est là que réside la visée politique. Certes, les institutionnalistes ont du déchanter car ils espéraient que la transformation radicale était à portée de la voix. Là réside l'erreur, et non dans le fait que l'autogestion soit une utopie politique mobilisatrice (gardons son sens initial au mot utopie). Les limites et les difficultés de l'action pédagogique autogestionnaire, qui se heurte à des habitudes, des justifications et des systèmes de référence qui la dominent et l'entravent, rendent nécessaire son dépassement dans la sphère socio-politique.

L'époque (bénie ?) de la crise ouverte et patente des institutions est passée. La crise reste d'autant plus présente qu'elle se non-dit, que l'horizon des espoirs est plus qu'obscurci. Raison de plus pour ne pas déserter, pour témoigner. Il y a place pour l'utopie, non pour l'illusion, car était illusoire la croyance que le lien

entre autogestion pédagogique et autogestion politiqueétait direct et immédiat. Ne considérer l'autogestion que comme un analyseur est une désertion, une trahison, une justification pour ceux qui ont peut-être pris leurs désirs pour la réalité. Si, après tout, la pédagogie institutionnelle ne faisait que faire expérimenter mais autrement que par les seuls contenus, qu'il y a des enjeux politiques à l'école, cela ne serait déjà pas si mal. Et d'ailleurs, les élèves ne s'y trompent pas lorsque, embarqués dans une telle tentative, ils s'écrient : « *mais vous voulez changer la société* », ou : « *attention, car, en sortant de terminale, on ne sera plus adapté aux lois environnantes* ». C'est à croire que les élèves considèrent comme évident que les enseignants traditionnels ne font que reproduire et adapter. Pour autant, le pédagogique ne doit pas s'épuiser dans le politique comme l'a provoqué le « drop out » des institutionnalistes psycho-sociologiques : faute de continuer à agir, ils n'ont cessé de discourir pour justifier leur évasion, transformant la pédagogie institutionnelle en fantôme qui ne sert plus qu'à faire peur. Le pédagogique a sa sphère propre qui ne se résorbe pas dans le politique, et inversement bien entendu ; il n'empêche que l'un renvoie à l'autre et réciproquement.

l'autogestion est politique

On peut ainsi considérer que, sur le plan macro-social, l'autogestion a une fonction politique et que, sur le plan micro-social, elle a une fonction instituante. C'est dans la gestion des choses que se dégage l'autonomie des individus et cette dernière est à resituer dans un cadre de référence politique. En ce sens, l'autogestion est un idéal qui finalise la pédagogie institutionnelle et qui renvoie à un mode de fonctionnement de la classe en tant que groupe et en tant que porteuse d'institutions. Certes, cette pratique pédagogique n'est pas exempte de risques, ne serait-ce que parce que le contexte où elle s'inscrit lui est hostile. L'aspect cahotant et aléatoire de sa mise en œuvre la fragilise et la rend suspecte ; le groupe peut s'engluer dans ses contradictions et ses difficultés ; la prégnance du baccalauréat semble à première vue rendre caduque toute possibilité de changement ; les dysfonctionnements habituels de la situation scolaire vont se trouver exacerbés, ne serait-ce que parce qu'ils sont révélés ; l'administration et les parents vont s'efforcer d'endiguer et de miner toute modification ; les pratiques régressives des élèves vont infirmer le discours pédagogique progressiste ; la contre-dépendance va peut-être s'instaurer définitivement ; le groupe-classe peut retomber dans une nouvelle organisation bureaucratique totalitaire ; l'enseignant sera tenté de se transformer en pouvoir occulte ; des élèves vont imposer leur propre loi au mépris de tous... Ces risques, et bien d'autres encore, existent certes ; ce sont des pièges, difficilement évitables parfois. Néanmoins ils ne nous apparaissent pas comme consubstantiels à l'autogestion pédagogique, ils en sont les dangers et les dévoiements, et non son essence. C'est tout de même dire qu'il y a péril en la demeure et que la tâche est loin d'être aisée.

On peut encore retrouver les bases de l'autogestion dans des mots-clés qui servent de points de repère. Le premier est sans doute celui de coopération. Cette volonté coopérative démocratique renvoie bien entendu à une sphère politique, mais, plus concrètement, dans la classe, elle opère par une production collective et des institutions. On peut y ajouter l'idée de décision collective et par là celle de gestion collective. Nous sommes là en présence de choix politiques décisifs : c'est pourquoi on ne peut tenter « pour voir » une expérience de pédagogie institutionnelle, il faut y croire, c'est-à-dire partir d'un choix idéologique, d'une certitude de base que l'on ressent, comme une nécessité, une « évidence ». Dans le monde scolaire, l'autogestion va porter sur un type d'organisation de la classe ; c'est ici que nous pensons qu'il est nécessaire d'instituer d'emblée une structure ouverte, qui reste à investir par les élèves, pour éviter la reproduction du seul institué ou le retour-sauveur à l'organisation traditionnelle. L'autogestion vise à faire passer un groupe-assujetti au statut de groupe-sujet. Ce dernier tente d'avoir une prise sur sa conduite, d'élucider sa démarche et son inscription dans la réalité globale ; il n'est plus régi par une organisation hiérarchique, ne s'identifie plus automatiquement avec la parole de l'institution, il laisse émerger la subjectivité des différents membres. L'autogestion semble aussi nécessiter une production du savoir par les acteurs eux-mêmes ; ce savoir renvoie aussi bien à l'acquisition des connaissances scolaires qu'à l'apprentissage d'un savoir social par l'analyse de ce qui se vit dans la classe elle-même grâce à l'expérience pédagogique en cours. Cet ouvrage va dans ce sens et il prétend apporter sa part à l'édification d'un tel savoir; il renvoie en quelque sorte à une expérience du savoir, à un apprentissage direct par les acteurs.

Politiquement, l'autogestion cherche à réaliser une appropriation collective des instruments du pouvoir en luttant contre toute forme d'Etat. Elle renvoie aussi à un mode d'organisation révolutionnaire opposé à la bureaucratie institutionnelle. C'est bien cet esprit qui animait les premiers tenants de la psychothérapie institutionnelle. Dès 1936, de jeunes psychiatres ont cru pouvoir changer la maladie en changeant la société. Comment joindre FREUD et MARX au-delà des anathèmes lancés par bon nombre ? Par la contestation des structures psychiatriques traditionnelles et l'ouverture à une praxis révolutionnaire institutionnelle autogestionnaire. La maladie est politique, c'est l'institution instituée qui est et rend malade ; on traitera la maladie au niveau du collectif par la réorganisation de l'institution. La capacité instituante elle aussi est politique et, si elle n'est pas d'emblée révolutionnaire puisqu'elle ne peut, au moins dans le système scolaire, casser le système social dominant, elle reste possible à l'intérieur même des institutions. Le combat politique a donc aussi une face interne car le milieu de travail peut être restructuré, rectifié, contre-institué par une pratique autogestionnaire. Certes, modifier la pratique de l'enseignement n'a pas en soi une portée politique réelle, nous l'avons déjà suffisamment dit. Néanmoins, *« si le pédagogique reproduit, à titre de modèle intériorisable et « naturel » (c'est-à-dire*

d'institution), un ordre des choses dicté par un état des rapports de production, travailler à modifier ce modèle n'est pas sans effet en retour sur cette intériorisation et, partant, sur la représentation de l'ordre des choses et des rapports de production » (D. HAMELINE, 1977b, p. 99). La pédagogie institutionnelle est politique en ce qu'elle prétend qu'une pédagogie révolutionnaire doit toucher non seulement les contenus mais aussi les méthodes. Comment apprendre? comment faire apprendre ? Voilà des questions politiques inscrites au cœur de la pédagogie institutionnelle. On peut dès maintenant comprendre pourquoi, chez nous, la pratique de la pédagogie institutionnelle débouchera sur des tentatives centrées sur le processus « apprendre ».

Restons-en cependant, pour l'instant, à la pédagogie institutionnelle. Nous l'avons longuement définie, présentée, analysée et, par là, nous avons surtout cherché à nous situer dans ses enracinements, ses constructions et ses dérives. Reprenons rapidement, pour terminer, notre schéma triangulaire de base. La pédagogie institutionnelle relève du processus « former ». Professeur et élèves se constituent comme sujets sur la scène pédagogique, tandis que le savoir est prié de faire le mort. Il reste que ce couple pédagogique n'a d'existence que grâce au tiers-exclu qu'ils doivent s'efforcer d'atteindre, il est médiatisé par lui. Maître et élèves ne peuvent qu'affronter le face-à-face initial pour s'organiser de telle sorte que l'acquisition de connaissances devienne possible. Pour ce faire, ils s'appuient sur leurs capacités instituantes et, en investissant le conseil et diverses médiations, s'impliquent dans une démarche masquée par le dévoilement des analyseurs et l'acceptation d'une attitude non-directive, le tout en référence à l'autogestion. Par conséquent, contrairement à la pédagogie traditionnelle qui se pose d'emblée comme utilisable, achevée, la pédagogie institutionnelle est une histoire à constituer, elle réside dans cette histoire, dans cette formation, d'où l'importance de l'animation comme constitutive de ce type de pédagogie. Elèves et professeur doivent animer, doivent s'animer, pour constituer, pour se constituer et, par là, pour acquérir le savoir. Les tentations de la folie viendront, par le fait même, de ce caractère de démarche, de ses risques, de son incertitude et des oppositions qu'elle rencontre. Le mort va être incité à la folie et requérir un statut de sujet. La pédagogie institutionnelle dérange, et nous avons pu en analyser les causes tout à loisir : elle dérange l'institution dominante qu'elle remet en cause, elle dérange le professeur en ce qu'il perd la sécurité que le processus « enseigner » lui apporte statutairement, elle dérange les élèves en ce qu'elle les place dans un face-à-face qui, à première vue, les fait s'éloigner du savoir et les met en demeure de s'approprier leur devenir. Autant de « bonnes raisons » pour transformer une telle tentative pédagogique en échec... sinon en folie ?

Chapitre 4

Le processus « apprendre »

A l'issue de la tentative basée sur « former » et rapportée par ailleurs (1987 — chapitre 3), nous restions perplexe quant à la suite à donner à une telle démarche. L'investissement affectif avait été énorme ; que requerrait un re-commence-ment ? D'autant que les menaces institutionnelles risquaient de s'accentuer et surtout de se concrétiser beaucoup plus rapidement, fortes de l'expérience antérieure. Pour des raisons de sécurité affectives et institutionnelles, nous cherchions à poursuivre cette méthode, tout en la modifiant de telle sorte qu'elle paraisse moins provocatrice et soit ainsi mieux acceptée. Dans ce cas, un modèle cherche la solution du côté de l'« absent », en convoquant ce dernier. De même que le dépassement du processus « enseigner » s'est fait en donnant un nouveau statut aux élèves, de même l'amélioration du processus « former » ne pouvait se faire qu'en reconsidérant la place et le rôle du savoir. La tentative précédente nous avait fait éprouver la nécessité de mettre les élèves au premier rang ; nous ne pouvions donc les révoquer de ce lieu sans retomber dans le premier schéma (« enseigner ») ; nous n'étions nullement tenté par un tel retour en arrière. Ayant été amené à privilégier les élèves, nous pension devoir à ce moment redonner une place centrale à l'exclu, le savoir. Pourtant, initialement, il ne s'agissait pas pour nous de renverser le processus « former » ; nous avons dit que nous cherchions une amélioration... Ce n'est que peu à peu, comme lors de la sortie du processus « enseigner (cf. 1987 — chapitre 2), que nous allons nous situer délibérément dans le processus « apprendre », presque à reculons, sans nous en rendre compte, habité à la fois par la nostalgie de la tentative antérieure et par la peur de retomber dans les impasses de nos premières tentations.

Il reste que la pédagogie, dès cette époque (1974...), poussait dans ce sens. Le nouvel air du temps, certes encore bien faible en ces premières années, risquait fort de nous faire aborder sur ces rivages prometteurs mais peu explorés. Un peu partout se levaient des hymnes à la nécessité de la mise en œuvre d'une démarche adaptée et progressive, qui définisse le savoir en fonction de « l'apprenant », du « s'éduquant », et non plus en fonction des contenus eux-mêmes ou de l'enseignant. Ainsi en est-il par exemple de ce professeur de philosophie d'un lycée parisien qui rapporte pourquoi et comment il s'acharne à apprendre systématiquement aux élèves à lire des textes philosophiques *(Les cahiers de Fontenay,* 1976, pp. 23 à 34) ; or une telle volonté, fait du maître au point de départ bien entendu, engendre une modification de la place du professeur qui précise ainsi sa fonction : *« représenter la contrainte de la règle dans l'effectuation du travail »* (p- 30). C'est la « tâche commune » à réaliser qui devient déterminante, c'est elle qui définit le rôle de l'enseignant, sa reconnaissance et la reconnaissance de son savoir ou de son savoir-faire : le professeur se trouve remodelé par la tâche, « commune » certes en ce sens qu'elle requiert une intervention du maître, mais avant tout significative de ce que l'élève peut maintenant faire, donc de son nouveau rapport au savoir. Qui plus est, la conclusion de cet article montre bien la dérive culturelle pédagogique qui a porté cette période : fidélité à la sensibilité que représentait le processus « former » (écoute des besoins des élèves, attention au groupe, maintien de la loi, etc.) et recherche d'une nouvelle efficacité que semble garantir la centration sur « apprendre » (systématicité, progression contrôle, etc.). *« En bref donc, voici quelques directions de recherche : comment, dès le début de l'année, nous donner les moyens d'entendre, même une seule fois, le discours propre des élèves, sur un exercice suffisamment simple pour que les difficultés apparaissent de façon criante ; comment, dès le début de l'année, faire en sorte que les quelques élèves qui constituent notre public spontanément disponible deviennent simplement le relais pédagogique qui nous permettra de mieux aider leurs camarades ; comment donner à tout élève les moyens de participer activement au travail de groupe; comment sans cesse réajuster notre projet en tenant compte de ses effets réels ; comment nous astreindre à contrôler de façon permanente, même au risque de ralentir considérablement le rythme du cours, l'efficacité que nous revendiquons pour chaque élève; comment faire en sorte que*

la classe constitue un vrai groupe dans lequel chacun se met à l'écoute des autres sans que la parole du professeur soit nécessairement et toujours la parole de référence » (ibid., pp. 33-34).

I —QUE CHOISIR?

Nous cherchions donc à transformer notre pédagogie, à l'écoute de l'air du temps. Et « trans-former » est ici susceptible de plusieurs approches : il signifie certes une modification mais, plus profondément, il dévoile notre parcours à travers « former », au-delà du processus « former ». Comment, baigné par lui, pouvions-nous mettre sur pied autre chose qui ne le renie pas mais s'en trouve encore imprégné ? Comment, en quelque sorte, « apprendre » à travers « former » ? Or, par rapport aux idées pédagogiques qui commençaient à caractériser le processus « apprendre », deux voies principales s'ouvraient alors à nous : l'une se nommait pédagogie par objectifs, l'autre travail indépendant. Bien entendu chacune de ces tendances est elle-même parcourue de recherches différentes ; néanmoins, on peut repérer sous ces termes génériques deux réalités conséquentes et spécifiées comme telles par la littérature pédagogique. Que choisir ? et comment comprendre que nous ayons choisi l'une plutôt que l'autre ?

A — LES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES

Dès cette époque, nous étions très tenté par la limpidité, le sérieux, la rationalité et la prise sur le réel que semblait pouvoir offrir et garantir la pédagogie par objectifs. Nous pouvions alors nous lancer dans une définition d'objectifs pour la classe terminale, nous appuyant en particulier sur certains travaux québécois. Reprenant quelques éléments de ces exemples, nous pouvons mieux faire comprendre comment se présenterait un tel cours de philosophie.

mise en tableaux

La première étape consiste à spécifier les objectifs terminaux que l'on veut faire atteindre et à déterminer les stratégies d'apprentissage qui permettront effectivement d'y parvenir. L'annexe d'un petit ouvrage de Wilfrid GARIEPY (1973, pp. 39 à 43) nous semble très bien retranscrire ce moment ; nous nous permettons d'ailleurs de renvoyer à la reproduction que nous en avons donnée en 1977 (J. HOUSSAYE, 1977, pp. 12 à 22).

TABLEAU II — **LES DONNEES**

1.1. *Les buts du niveau secondaire*

Se donner plus de moyens de conquérir sa propre pensée, de la dépasser, de croire en la raison humaine, que de motifs de scepticisme.

S'aider à voir sa vraie place dans le monde des réalités et des idées,

2.2. *Les objectifs GENERAUX de la philosophie*

Valeur culturelle. La séquence des cours de philosophie cherche à instaurer une réflexion radicale sur des problèmes importants à notre univers culturel :

- les divers modèles de vision du monde présents au cœur de notre culture ;
- les images et les conceptions de l'homme entre lesquelles nous sommes parfois déchirés ;
- les valeurs et les systèmes de valeurs qui président à l'orientation de notre action.

Formation générale. Ces cours tentent de répondre aux appels d'une authentique culture générale, c'est-à-dire :

- une capacité de recul face aux modèles de notre culture (l'homme distancié)
- et-
- un effort personnel de reformulation du sens du monde et de l'homme et des valeurs pour l'action (l'homme autonome).

Séquence philosophique. L'étudiant s'initie d'abord au projet philosophique et aux exigences de son exercice ; de façon méthodique, il cherche ensuite à identifier et à relativiser diverses visions du monde qu'on peut retrouver au fondement des différentes images et conceptions de l'homme ; visions du monde et conceptions de l'homme sont, à leur tour, à la source d'écheiles de valeurs et de systèmes moraux.

Séquence pédagogique. L'étudiant fait d'abord l'apprentissage de certaines exigences de la distanciation : problématisation, compréhension objective, analyse, critique ou évaluation ; on l'amène ensuite à mettre l'accent sur l'apprentissage de certaines exigences de l'appropriation : synthèse, valorisation.

1.3. *Les objectifs TERMINAUX de philosophie*

Vivre une expérience philosophique de distanciation du vécu et d'appropriation personnelle du sens à partir de situations fondamentales : culture, langage, quotidienneté.

Aborder des réflexions systématiques de philosophes, retenues pour leur qualité de distanciation et d'appropriation.

Prendre conscience de ce qu'est le projet philosophique de distanciation et d'appropriation et des exigences de son exercice (problématique, cohérence, clarté, rationalité, définition des termes, analyse rigoureuse, critique, etc.).

Céder moins facilement aux propagandes, aux mouvements collectifs irraisonnés.

Prendre des décisions avec plus de lucidité.

TABLEAU II **— LA SPECIFICATION DES OBJECTIFS TERMINAUX**

1. L'étudiant sera capable d'utiliser les principales sources d'information sur des questions philosophiques.

2. L'étudiant prendra conscience de la dualité fondamentale du monde (relatif-absolu ; subjectif-objectif; acte-puissance).

3. L'étudiant développera l'habileté à saisir le tout, à voir l'invisible, à conserver totale la totalité, à se distancier, à prendre du recul.

4. L'étudiant sera capable de lire des textes philosophiques.

5. L'étudiant abordera des réflexions systématiques de philosophes.

6. L'étudiant sera attentif aux sophismes, et surtout au glissement de signification des mots.

7. L'étudiant sera conscient que la philosophie a une histoire.

8. L'étudiant développera une approche philosophique du quotidien.

9. L'étudiant participera démocratiquement à un groupe qui fonctionne de façon informelle.

10. L'étudiant se sentira capable d'aborder des réflexions philosophiques systématiques en sciences exactes et humaines et sur les valeurs.

11. L'étudiant prendra plaisir à se documenter sur la philosophie.

12. L'étudiant acquerra une notion personnelle de ce qu'est la philosophie.

TABLEAU III — **L'EXPLICITATION DE CHAQUE OBJECTIF SPECIFIQUE**

EXEMPLES				
Quel contenu permettra à l'étudiant de réaliser cette expérience ?	Quels instruments d'apprentissage sont nécessaires ?	Quelles situations d'apprentissage favoriseront à l'élève qu'il a sentie plus cette activité ?	Quels critères indiqueront à l'élève qu'il a accompli avec succès l'activité ?	Quels sont les pré-requis ? Selon quel calendrier ?
1. L'étudiant sera capable d'utiliser les principales sources d'information sur des questions philosophiques.				
Sources d'information en philosophie feuille de renseignements vocabulaire philosophique dictionnaires histoire de la philosophie collections	présentation magistrale en classe place	aller à la bibliothèque vérifier sur	répondre à un questionnaire présentant des difficultés de nature philosophique où l'étudiant devra indiquer à quel type de références il recourrait, pour régler ces difficultés	1) initiation à la bibliothèque 2) octobre
4. L'étudiant sera capable de lire des textes philosophiques.				
Définition des mots en « isme » : idéalisme, réalisme, empirisme	les textes de lecture cours magistral en histoire de la philosophie	recherche personnelle dans le dictionnaire, le vocabulaire philosophique et l'histoire de la philosophie	auto-évaluation (de l'habileté) test de connaissance (définitions)	octobre
9. L'étudiant participera démocratiquement à un groupe qui fonctionne de façon informelle.				
Les réponses des analyses de textes faites par les étudiants	questionnaire	les analyses sont révisées en petits groupes	consentement du groupe décembre	octobre novembre
11. L'étudiant prendra plaisir à se documenter sur la philosophie.				
Divers	journaux radio télévision autre cours lectures	motivation personnelle	auto-évaluation	décembre janvier

application d'échelles

Pour intéressante qu'elle soit, cette première démarche n'est qu'un point de départ car on se trouve en face d'une liste d'objectifs spécifiques qui ne trouve pas par elle-même de principe de cohérence, c'est-à-dire de rassemblement, de confrontation et de hiérarchisation. On se demande comment « lire » une telle succession et surtout comment déterminer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage adéquats. D'où la nécessité de références économiques, d'applications d'échelles hiérarchisées qui dégagent les opérations cognitives et affectives en jeu. Un rapport de *Recherche sur la pédagogie en philosophie* menée dans le Collège de SHERBROOKE (1978) re-écrit les objectifs pédagogiques de cours de philosophie à partir de ces éléments, et deux exemples permettent de savoir comment se présenterait un programme de philosophie en terminale qui tiendrait compte des taxonomies de B.S. BLOOM et D.R. KRATHWOHL (1969 et 1970, tomes 1 et 2). Chaque objectif spécifique devrait ensuite être soumis à un traitement semblable à celui qui régit le tableau n° 3 de l'exemple précédent.

EXEMPLE

PHILO — LA CONNAISSANCE /.

OBJECTIF GENERAL

Ce cours est une introduction à la philosophie. Il a pour but de fournir aux étudiants les éléments fondamentaux de cette discipline et de leur indiquer la possibilité de les utiliser dans leur vie.

Selon la terminologie des objectifs cognitifs de BLOOM, ce premier cours vise les trois premiers paliersiacquisition de connaissances, compréhension, application. Les objectifs affectifs poursuivis dépendent largement de l'aménagement des situations d'apprentissage, c'est-à-dire des priorités désignées par le professeur, et du rôle que les étudiants sont amenés à jouer dans leur propre éducation.

Le cours d'introduction à la philosophie aura cependant pour objectifs affectifs minima la réception et la réponse. Il pourra aussi viser les autres paliers qui devront toutefois être développés par la suite en concordance avec les objectifs cognitifs (valorisation, organisation, caractérisation).

2. *OBJECTIFS SPECIFIQUES*

Ils se divisent en deux blocs.

Le premier vise l'acquisition des premières notions philosophiques (il correspond donc strictement aux objectifs cognitifs).

Le deuxième concerne l'impact de la réflexion philosophique dans la vie d'un lycée (ce bloc-ci est donc le terrain sur lequel s'articulent les objectifs cognitifs et affectifs).

2.1. LES PREMIERES NOTIONS PHILOSOPHIQUES:

2.1.1. Acquisition de connaissances :

Les définitions (de la philosophie, des principaux concepts utilisés en philosophie...), la raison et ses exigences.

Les grandes étapes et les grands noms de l'histoire de la philosophie occidentale.

Les principes, les problématiques des grandes doctrines philosophiques. 2.7.2.

Acquisition de connaissances et vérification de la compréhension :

Apprendre à bien définir et à démontrer les arguments et les conclusions.

Identifier quelques types de raisonnements et les erreurs de raisonnement les plus fréquentes (à spécifier).

Les théories de la connaissance à quelques époques de la philosophie occidentale.

La rationalité dans les diverses formes du discours.

Méthodologie du travail intellectuel : apprendre à lire un texte, apprendre à bâtir un travail, à prendre des notes... *2.1.3. Acquisition de connaissances, compréhension, application :*

Ce qui a été appris, compris (et pratiqué), en particulier en logique et en méthodologie, doit être appliqué par les étudiants dans des cas ou situations relativement nouvelles (par rapport à ce qu'ils ont étudié précédemment). - Application à des contenus dans différents champs :

la communication animale,

la communication humaine en général (verbale, non-verbale) : soit les types de langage (quotidien, scientifique, poétique, cinématographique, journalistique, artistique, philosophique).

2.2. *IMPACTS DE LA PHILOSOPHIE DANS LA VIE D'UN LYCEEN*

2.2.1. Acquisition de connaissances et compréhension/réception, réponse:

La philosophie, fabrication de sens : présentation des cours de philosophie obligatoires en Terminale.

Rôle et fonctionnement de la philosophie dans un champ culturel spécifié.

La philosophie et les autres savoirs, durant l'histoire occidentale et actuellement.

Parmi ces savoirs, les disciplines enseignées au lycée et la fonction de l'enseignement de la philosophie parmi elles.

La philosophie de l'éducation.

2.2.2. *Acquisition de connaissances, compréhension et application/réception, réponse et valorisation:*

Valorisation du choix d'étudier.

La connaissance est transformatrice.

Identification de problèmes philosophiques contemporains.

Application des éléments de logique à des exemplaires des formes quotidiennes de la communication.

La philosophie, critique de la culture.

2.2.3. Comme en 2.2.2. et organisation :

Favoriser chez les étudiants la capacité de planifier, en conséquences et connaissance de cause, leur vie au lycée, en fonction des valeurs qu'ils attribuent aux différents aspects de leur vie.

Entraîner les étudiants à exprimer rigoureusement leur propre philosophie.

pourquoi pas ?

Il nous était donc possible de transformer notre pédagogie en suivant cette voie du processus « apprendre » qui commençait à se dégager à cette époque. Nous aurions ainsi réécrit le programme traditionnel de philosophie pour la terminale A en objectifs généraux et spécifiques selon les schémas que les exemples précédents viennent de décrire. Une telle démarche ayant sa logique, nous aurions été amené à insister sur plusieurs aspects à mettre en œuvre progressivement, au long des années. Il serait devenu nécessaire de vérifier, dès le début de l'année, par des pré-tests systématiques, les connaissances acquises dans les classes antérieures si nous les posions comme des pré-requis indispensables. Une concertation avec les enseignants des niveaux antérieurs, de français plus particulièrement, aurait dû en découler pour déterminer les exigences d'acquisition préalable. Nous aurions dû fixer le minimum de connaissances à acquérir pour chaque cours et, en fonction de cela, prévoir des plans d'intervention détaillés et un matériel adéquat. Bien des acquisitions (savoir-faire et aptitudes plus particulièrement) n'étant pas spécifiques à la philosophie,le travail avec les enseignants des autres disciplines de terminale serait apparu comme une exigence. Cherchant à ne plus poser les problèmes en termes d'enseignement mais d'apprentissage, nous aurions valorisé les situations d'apprentissage, le matériel didactique

et l'évaluation formative car la performance des élèves devient première par rapport à la performance du professeur (L. ALLAL, 1979 ; L. D'HAINAUT, 1979 ; A. de PERETTI, 1980; WJ. POPHAM et E.L. BAKER, 1981).

Poursuivant l'effort de rigueur, nous aurions dû rapidement considérer l'évaluation comme centrale et déterminante. Prenons par exemple le cas de l'évaluation des connaissances ; une recherche de critères aurait abouti à un tableau sans doute proche de celui-ci (cf. BLOOM, 1969, tome 1) :

Acquisition de connaissance : quantité de données retenues, définition précise, français, clarté, méthodologie, présentation, exactitude.

Compréhension : comprendre l'essentiel, avoir lu et compris les textes, interprétation des données, compréhension du problème, intégralité.

Application : application, vraisemblance de l'application des règles, application intelligente (par opposition à automatique), application des habiletés intellectuelles.

Analyse : travaux d'analyse, analyse de texte, exercices logiques, critique interne, cohérence, cohésion, consistance.

Synthèse : synthèse, enchaînement des idées, relation avec la matière abordée, pertinence et qualité des sources, critique externe, concision.

Evaluation : réflexions personnelles, originalité, évaluation par apport à l'ensemble du cours, évaluation objective de sa propre opinion, formuler de nouvelles hypothèses, créativité.

Un tel travail permet de spécifier le niveau de chaque type d'évaluation, de faire connaître les exigences méthodologiques de chaque production requise et d'éviter l'impression et la globalité préjudiciables à la correction. L'apprentissage tend alors à apparaître sous la forme de petites unités spécifiques avec les objectifs précis, qui peuvent d'ailleurs inclure aussi bien le travail en classe que le travail hors de classe si le rapport entre les deux temps a été précisé.

Nous aurions aussi été amené à envisager de très près la question de la compréhension en référence à la taxonomie de BLOOM pour déterminer les stratégies qui permettent d'améliorer cette condition sine qua non de la réflexion philosophique. Rappelons que BLOOM estime que cette catégorie est sans doute celle qui englobe le plus grand nombre d'habiletés et de capacités intellectuelles sur lesquelles on met l'accent dans les écoles et les lycées ; il y distingue trois types de comportements : transposition, interprétation, extrapolation. Si la première suppose, pour être développée, la recherche de la confiance en soi et de l'intégration au vécu, elle nécessite aussi de faire porter son effort sur la rigueur, la clarté, la fidélité au fond, la saisie de l'essentiel et de la structure ; pour cela, il faut amener les élèves à préciser la terminologie d'un texte, à retrouver une vision globale et à utiliser des catégories structurantes. L'interprétation requiert

les mêmes exigences mais, de plus, elle suppose que l'on favorise l'acquisition de l'habileté à distinguer l'argument de la conclusion, l'argument et l'argument, le postulat et le principe, de même que l'habileté à repérer et à identifier. Quant à l'extrapolation, elle va plus loin que les deux éléments précédents car elle suppose, à partir d'une certaine multiplicité des connaissances acquises et des points de vue, de pouvoir trouver des exemples en faisant donc preuve d'imagination et de créativité.

réponse : résistance à la séduction

Au terme de cette présentation, nous voyons donc assez bien ce que suppose la pédagogie par objectifs, ce qu'elle exige et ce qu'elle entraîne. Et elle a de quoi séduire à bien des points de vue. Envisageant *« L'avenir de la pédagogie par objectifs »*, un *Bulletin de la Société Alfred BINET et Théodore SIMON* décrit les raisons d'une telle attirance : *« La définition d'un objectif précis, concret, mesurable pour chacune de ces séquences faisait de la notation autre chose qu'un obscur phénomène de reconnaissance culturelle entre l'élève et le professeur. Le traitement de l'évaluation en système binaire (résultat obtenu, résultat non obtenu) et le fait de s'assurer que tous les élèves ont bien atteint l'objectif fixé avant dépasser au suivant permettaient de lutter contre ces retards chroniques qui sévissaient dans nos classes et qui faisaient que certains élèves étaient irrémédiablement perdus dès les premières semaines. Enfin, le fait d'indiquer clairement à l'élève l'objectif fixé et ce qui sera exigé de lui, constituait à nos yeux un grand pas vers une pédagogie de la responsabilité »* (P. MEIRIEU, 1978, p. 274). Les objectifs sont centrés sur le groupe d'apprenants et ils amènent à une perspective interdisciplinaire et éducative, au-delà de la seule recherche d'une concordance des contenus, au-delà du seul accord des enseignants sur l'inculcation exhortative de principes moraux. On se persuadera encore plus des avantages d'une telle démarche en se référant à la liste établie par D. HAMELINE (1979e, pp. 185 à 190) à partir d'une étude de M. MAC DONALD-ROSS (1973, pp. 1 à 52).

Et pourtant, malgré tout cela, ce n'est pas ce tournant que nous avons pris, et cette résistance peut s'expliquer à la fois par certaines considérations sur une telle démarche et par la prise en compte de ce qui nous avait animé l'année précédente. Tout d'abord, on peut reprocher à une telle pédagogie de se centrer principalement, car c'est à ce niveau qu'elle fonctionne le mieux, sur l'utile, le fragmentaire, le court terme et la fausse transparence (cf. D. HAMELINE, op. cit., pp. 178 à 183). Même si cestendances peuvent être combattues, la pente « naturelle » de la pédagogie par objectifs va plutôt dans ce sens qu'à l'inverse.

Ceci nous amène à évoquer l'ambiance pédagogique que risque d'instaurer le développement de cette option, et c'est sans doute ce qui nous a principalement retenu. Il nous semble en effet que les nécessités de la rationalité, de !a prévision et du contrôle induisent un climat rigide à l'opposé de notre sensibilité pédagogi-

que propre. Sans parler du risque institutionnel de voir remplacer les programmes par une liste d'objectifs décrétée d'en haut et beaucoup plus astreignante que la détermination des seuls contenus, la tentation est très forte pour l'enseignant, au nom de la rationalisation et de la prévision systématisée, de revêtir et d'assumer toutes les formes de pouvoir et d'autorité, aux dépens de l'autonomie et de la responsabilité des élèves. Certes, il reste en théorie possible de faire en sorte que les élèves définissent, formulent et contrôlent les objectifs à réaliser, mais l'histoire culturelle de ce courant et la maîtrise technique nécessaire concourent à faire de l'enseignant, au nom de la détention de ce nouveau savoir-faire allié à l'ancien savoir-contenus, l'unique centre décisionnel.

Où est alors l'initiative de l'apprenant? quand peut-il introduire son expérience ? peut-il encore chercher, tâtonner, établir par lui-même ? A force d'être mené rationnellement, ne sera-t-il pas tenté d'abandonner ou de s'abandonner? Y-a-t-il encore suffisamment de jeu pour les jeux du désir ? L'entrée en pédagogie par les objectifs ne pré-suppose-t-elle pas, au départ, et comme effective, la motivation ? *« Et si c'était au niveau du désir et de la liberté d'apprendre qu'allaient se jouer ou se jouent les prochaines et principaux conflits éducatifs ? »* (C. DELORME, 1978, p. 303). Or, c'est justement cette ambiance, que nous pressentions et repoussions, qui nous a fait reculer devant la pédagogie par objectifs dans un sens strict, d'autant que notre tentative précédente nous rendait particulièrement vigilant à cet égard. D'où venions-nous en effet ? du processus « former », soit d'une option pédagogique qui prône la nécessité d'une certaine indétermination initiale et d'une construction progressive du rapport au savoir par l'analyse des inter-relations. N'est-ce pas là précisément l'opposé du célèbre « *Seigneur, j'ai tout prévu pour une mort si juste* » (RACINE, *Britanni-cus*, avec IV, scène IV) par lequel D. HAMELINE caractérise souvent la pédagogie par objectifs (op. cit. p. 183) ? Rappelons que nous ne voulions nullement sortir de ce processus, nous cherchions simplement à l'améliorer ; il n'est donc pas étonnant que, marqué par notre fidélité à « former » qui était elle-même le fruit d'une sensibilité réactionnelle à « enseigner », nous ayons eu tendance à considérer la voie par les objectifs comme un retour à ce dernier processus, même si ce retour pouvait paraître plus savant, plus maîtrisé et par là plus satisfaisant. Il reste que cette pédagogie se développe plutôt sous la bannière du processus « apprendre », et la présentation que nous en ferons par après permettra de voir pourquoi il en est bien ainsi. Néanmoins, ce processus, nous l'avons déjà dit, est parcouru par deux tendances : nous venons de présenter la première et d'expliquer pourquoi elle ne fut pas la nôtre ; il nous reste à aborder la seconde, à savoir le travail indépendant, et à nous positionner en son sein car, a priori,

Les ponts entre les deux tendances sont en fait très usuels. Sans parler du fait que le travail indépendant peut être considéré comme un moyen apte à faire atteindre certains objectifs, la pédagogie par objectifs, de par sa logique même, débouche sur le travail individualisé qui s'inscrit dans les multiples formes de ce qui est nommé travail indépendant. On en trouvera un exemple dans une publication récente du CNDP sur le travail autonome : « *la pratique du Travail Autonome a révélé l'insuffisance d'une évaluation cognitive et les difficultés d'évaluer des acquis dans les autres domaines. La démarche P. P.O. pose comme première la définition des objectifs comportementaux et leur évaluation. Cette démarche est perçue comme nécessaire dans une pratique de Travail Autonome. Ainsi, grâce à la P.P.O. on évite le modèle d'enseignement transmissif dans lequel l'élève est considéré comme un objet de pouvoir et de savoir, tout autant que le modèle incitatif, non directif, où l'on confond savoir et opinion. On tend vers le modèle agen-tif, qui fait de l'élève un agent autonome par un apprentissage du pouvoir et du savoir* » (CNDP, 1981, p. 15). Alors, refusant la notion d'élève standard, faisant éclater la classe pour tenir compte des intérêts et des rythmes différents, identifiant aussi précisément que possible les besoins et les lacunes de chaque élève, l'enseignant cherche à faire en sorte que l'élève assume une réelle responsabilité dans son apprentissage et établisse son propre plan d'études. Ce travail individualisé se pratique lui-même sous quatre aspects principaux en fonction de celui, élève ou professeur, qui détermine les objectifs et les moyens : l'enseignant peut définir seul les objectifs, les techniques d'apprentissage et le matériel : il peut préciser les objectifs tandis que les élèves choisissent le matériel et décident comment procéder ; ces derniers peuvent identifier leurs propres objectifs mais le programme et le matériel sont établis par l'enseignant ; enfin, les élèves peuvent choisir et leurs objectifs et les moyens de les atteindre. Nous verrons que, pour notre part, nous cherchons à réaliser cette dernière situation tout en maintenant le groupe-classe et en privilégiant le travail de groupe, ce qui nous éloigne de l'enseignement individualisé proprement dit. Il n'en reste pas moins que cette dernière classification dévoile un fonctionnement identique dans nos deux tendances et, par là, une inspiration semblable.

la fonction enseignante

Si la pédagogie par objectifs débouche naturellement sur le travail individualisé, on peut aussi reconnaître que sa logique favorise davantage les enseignements programmés ou modulaires que la définition par les formés eux-mêmes de leurs objectifs, de leurs stratégies et de leurs moyens. Ici, la pesanteur technique et culturelle joue plutôt dans un sens. C'est ce que nous voulons pointer en la rangeant dans le processus « apprendre » certes, mais du côté d'« enseigner » et non de « former ». Or, une telle dérive ne nous semble pas s'inscrire dans l'évo-

lution du rapport pouvoir-savoir à l'intérieur de la classe. On entend souvent dire que le professeur n'est plus l'unique source d'information et que, du point de vue du processus « enseigner », il se trouve dépossédé de son pouvoir. Tout se passe comme si la connaissance pouvait devenir elle-même le médiateur entre les élèves et l'enseignant. L'élève se dirige vers le savoir et mène une recherche active pour l'élaborer : la connaissance ne descend plus telle quelle vers l'élève par l'intermédiaire du maître. Certes, l'enseignant reste bien le réfèrent du savoir, le garant de la connaissance ; mais la nature de son pouvoir n'est plus la même. « *A la vérité absolue, se substitue l'analyse de faits qu'on collecte, qu'on confronte, qu'on structure, devant lesquels chacun réagit. Ce n'est plus le savoir qui est la raison d'être de l'éducateur, c'est sa fonction au sein du groupe. Vautorité fonctionnelle prend désormais la place de l'autorité du savoir, et elle peut être exercée par le groupe d'élèves lui-même, pour opérer les choix et déterminer les orientations* » (M. POSTIC, 1978, p. 158). Passer d'« enseigner » à « apprendre », c'est pour le professeur troquer le pouvoir du savoir pour endosser ce pouvoir fonctionnel qui déterminera les modalités du rapport direct que les élèves doivent entretenir avec le savoir. Mats, si l'enseignant cherche à favoriser avant tout l'émergenced'une situation dont l'enjeu soit la détermination commune et progressive des modalités de fonctionnement, il adopte alors le schéma du processus « former ». On retrouve bien ici les lignes de partage entre ces trois possibles et on est amené, en fonction de ce principe, à ranger les méthodes actives et C. FREINET plutôt du côté d'« apprendre », les pédagogies institutionnelles et non-directives plutôt du côté de « former ».

L'accent mis ces dernières années sur la notion de travail indépendant témoigne justement de cette reconnaissance du pouvoir fonctionnel de l'enseignant. Une thèse en cours, précisément sur le travail indépendant, par R. DULCHE, va nous permettre de préciser quelques points sur cette tendance pédagogique. Dès 1973, année où la littérature pédagogique française s'est emparée de ce thème, les questions n'ont pas manqué de surgir : de qui le travail se veut-il indépendant ? de quoi peut-il l'être ? l'indépendance est-elle partielle ou totale, progressive ou immédiate ? est-ce compatible avec l'obligation scolaire ? n'est-ce pas là une récupération édulcorée du désir de liberté des jeunes ? De telles questions, pour intéressantes qu'elles soient, signifiaient avant tout l'émergence d'un courant qui n'avait pas attendu cette époque pour commencer à exister. Un bref historique peut aisément le montrer. A la fin du XIXème siècle, on se prend à désirer pour les enfants un enseignement qui se fasse sur un rythme plus individuel que collectif. La méthode MONTESSORI proprement dite et la méthode d'apprentissage de la lecture qui en découle témoignent de cette recherche qui va placer au centre de la classe des pratiques jusqu'ici annexes à l'enseignement collectif frontal (devoirs spéciaux, leçons particulières, cours complémentaires, aide individuelle, etc.). Aux Etats-Unis, après la seconde guerre mondiale, le travail individualisé (encore lui — cf. plus haut) deviendra un véritable système

pédagogique grâce à Miss PARKHURST et à son plan de DALTON où le programme, découpé par le maître et mis en fiches consultées individuellement, est parcouru par chacun selon son rythme. Or, dès cette époque, les tenants de l'éducation nouvelle, tout en s'inspirant de ce plan, vont critiquer ses tendances à la taylorisation et à la dépersonnalisation, son non-respect des intérêts des élèves et son insuffisance dans les contacts personnels entre le maître et les élèves (H. BOUCHET, 1934, p. 381). Nous dirions aujourd'hui que ce système pédagogique, sur fond de processus « apprendre », tend trop vers « enseigner » et pas assez vers « former ».

Peu de temps après, C. WASHBURNE, dans les écoles de WINNETKA, essayera d'améliorer ce modèle mais dans un sens programmatique et mécanique. C. FREINET, lui aussi, ira dans ce sens et les bandes enseignantes ne sont que la suite logique de ce système de fiches, mais il les intégrera dans un dispositif souple, varié et éclaté qui pallie aux inconvénients que nous avons relevés. Au contraire, les expériences américaines et canadiennes se développeront autour de la programmation et de l'individualisation. Dès avant la seconde guerre mondiale, l'Amérique expérimentera le « collège-bibliothèque » où toutes les ressources de documentation, bien au-delà du livre, sont mises à la disposition des jeunes avec l'aide d'un cours programmé. Cet aspect de l'utilisation du document sera repris par le travail indépendant, mais le document n'aura pas cette place presque exclusive qu'il a au centre de ressources de certains collèges anglais. Après la seconde guerre mondiale, les recherches reprendront mais il faudra environ quinze ans avant que des tentatives nouvelles osent se proposer ouvertement. Ainsi, dans les années soixante, l'audio-tutoring est expérimenté dans des établissements canadiens qui ont comme visée pédagogique d'individualiser l'enseignement au maximum par l'utilisation de tous les modes de transmission possibles de l'information, et ceci à partir d'un centre où se trouvent rassemblés tous les média mis à la disposition des élèves. La continuité des progrès de chaque élève est assurée par un tuteur qui prend en charge un petit groupe d'élèves et le suit dans toute l'organisation, la production et la progression du travail. Chacun a la possibilité de trouver auprès du professeur le soutien nécessaire à la réalisation des tâches imposées ; néanmoins, le maître gardera toute son emprise : c'est en fonction de ses choix à lui que le travail sera mené et, s'il y a des travaux faits en groupe, le professeur en aura été l'ordonnateur et le programmeur.

du travail dirigé au travail indépendant : le grand renversement

En France, des circulaires officielles de l'été 1969 apportent à tous les professeurs de l'enseignement secondaire des conseils et des directives pour une individualisation de l'enseignement par le travail dirigé. Cette forme d'activité scolaire devra, selon les textes, permettre au maître, qui dirige avec attention et précau-

tion le travail de ses élèves, de développer en chacun d'eux des attitudes et des méthodes, et conduire peu à peu chaque élève à l'acquisition de méthodes personnelles de travail. Cette individualisation partielle de l'enseignement, le travail indépendant la fera sienne, mais il aura l'ambition d'aller plus loin. En effet, développer des méthodes et des attitudes qui facilitent pour chaque élève l'acquisition des connaissances de base en adaptant ce que la méthode proposée à tous peut avoir d'impropre à tel ou tel, c'est un projet qui indique déjà un assouplissement marquant du régime et du rythme trop collectifs des classes traditionnelles. L'enfant plus lent prendra davantage son temps, celui qui a plus d'aisance dans son travail pourra élargir sa recherche. On a déjà là l'ébauche de la pédagogie de soutien prônée par un autre ministre de l'éducation nationale quelques années plus tard ; mais le soutien s'enracine plutôt dans la pédagogie par objectifs : c'est là qu'il y trouve sa logique et ses pré-supposés. L'évolution récente montre à souhait qu'il est appliqué dans les établissements scolaires, mais comme déconnecté de son terreau initial, dans un esprit qui s'enracine davantage d'ailleurs dans le travail indépendant que dans les objectifs proprement dits. Il s'agit là, une fois de plus, d'un véritable détournement au profit du processus « enseigner » d'un dispositif pédagogique élaboré au sein du processus « apprendre ». Le travail dirigé, dans son esprit, et la pédagogie de soutien, dans les faits, sont utilisés comme des assouplisseurs de la pédagogie traditionnelle ; ils ne cherchent pas à fonder la situation pédagogique sur d'autres bases : le processus « enseigner », pour subsister et trouver une efficacité plus grande, fait simplement plus de place à un côté exclu du triangle, celui qui relie directement les élèves au savoir.

Il est d'ailleurs intéressant de relever les justificatifs donnés dès cette époque au travail dirigé ; ils ont noms « initiative, activité, responsabilité, liberté ». A croire que la pédagogie traditionnelle dressait son propre constat d'échec dans ces domaines ! Le ministre FONTANET cherchera à faire progresser sensiblement cette tendance pédagogique à partir de finalités plus ouvertes sur le savoir être que sur le seul savoir. On va alors parler, au cours des années 73-74, de modifier la pédagogie traditionnelle dans le sens d'une pédagogie différenciée, seule à même d'aider les plus faibles sans gêner les plus forts, de respecter les formes d'esprit et les rythmes d'acquisition différents, de donner à chacun selon les besoins qu'il a. Conjointement, et pour répondre aux nécessités de cette différenciation, les établissements vont devoir s'équiper en C.D.I. (Centre de Documentation et d'Information). Du même coup, l'apprentissage de méthodes de recherches devient un objectif important pour le travail individuel aussi bien que pour le travail de groupe, et c'est ce qui doit permettre au jeune de développer son sens de la responsabilité dans le domaine du travail scolaire afin de « devenir indépendant ». Le maître mot est lancé et il aura sa fortune non plus comme épithète mais comme locution devenue entité, la dernière d'alors dans le

ciel des idées pédagogiques. Très vite, il s'agira non plus de la personne indépendante mais du travail indépendant.

Mais comment le ministre de l'époque, J. FONTANET, conçoit-il cette nouvelle école ? Un discours du 5 Juin 1973, prononcé à l'Assemblée Nationale, résume bien sa volonté : *« le travail Indépendant consiste à diminuer la part du cours magistral et à accroître le temps consacré aux tâches faisant jouer l'initiative personnelle des élèves : exercices, enquêtes, rapports qu'ils réalisent seuls ou par petits groupes. Le développement du travail indépendant est facilité par le développement des moyens impersonnels d'information : d'abord, tout simplement, les documents écrits ou photographiques, manuels d'enseignement programmé comportant des devoirs gradués selon une progression soigneusement étudiée, fichiers de documentation, diapos, etc., puis bien entendu, les mass-média, télévision scolaire, vidéo-cassettes, etc., pour permettre à l'élève de choisir, d'organiser plus librement son travail sans être directement sous le contrôle du professeur »* (rapporté dans *l'Education,* 1973,180). Le travail indépendant est donc défini par le rapport immédiat entre élève et savoir, et donc, pour permettre cela, par un éloi-gnement de l'enseignant en tant que sa personne se confond avec le savoir (cf. *« moyens impersonnels d'information* »). Le professeur doit donc troquer le pouvoir du savoir pour le pouvoir fonctionnel dont il a été question plus haut. Mais il semble bien qu'au départ, et d'après ce qu'affirmé le ministre au début de sa définition, le travail indépendant ne soit conçu que comme une suite et un prolongement du cours magistral. Autrement dit, nous restons bien dans le processus « enseigner », même si on essaye de le diversifier et de l'améliorer en tenant compte d'un élément qu'il exclut comme dominant. Tout se passe comme si l'innovation pédagogique, pour être acceptée, devait s'inscrire dans la mouvance de la pédagogie traditionnelle et donnerdes gages suffisants de sa non-menace. J. FONTANET semble donc prôner une centration sur « enseigner », qui tienne compte davantage du versant « apprendre », sans cependant substituer ce dernier au premier ; peut-être cherche-t-il aussi par là à enrayer la vague de l'époque qui semblait plus se diriger vers « former » ?

sociologisme et individualisation = reproduction et pédagogie différenciée

II n'empêche que, à première vue, si l'on compare les sources et les analyses les plus récentes de ce travail indépendant, on ne peut que conclure à une continuité très prononcée, sinon même à une répétition pure et simple. Autrement dit, les justifications données aujourd'hui au travail indépendant sont les mêmes que celles qui ont porté l'Education Nouvelle. Nous avons déjà suffisamment exposé les bases de ce dernier courant lors de la critique de la pédagogie traditionnelle (chapitre 2) pour que nous n'ayons pas à y revenir de façon approfondie. Contentons-nous de relever certains aspects plus spécifiques. Que rejetaient les tenants des méthodes actives ? La pédagogie traditionnelle et la fatalité de

l'échec scolaire sur fond de « *sociologisme* » (H. BOUCHET, 1934, p. 74). Que voulaient-ils ? Le respect des lois de la psychopédagogie ; la diversification des méthodes et l'individualisation de l'enseignement. Que combattent les praticiens du travail indépendant ? La pédagogie traditionnelle et la fatalité de l'échec scolaire sur fond de théorie de *« la reproduction »* (P. BOURDIEU et J.C. PASSERON,1970; C. BAUDELOT et R. ESTABLET, 1972). Que veulent-ils? Le respect des lois de la psychopédagogie, de la psychosociologie et surtout de la psychologie de l'apprentissage ; la possibilité de réaliser une pédagogie différenciée. Où est la différence ? Simplement dans le fait que les références théoriques et culturelles se soient modifiées, semble-t-il.

Prenons par exemple l'ouvrage que R. DOTTRENS présente lui-même comme sa base théorique (1936, p. 8), à savoir *L'individualisation de l'enseignement, l'individualité des enfants et son rôle dans l'éducation* (H. BOUCHET, 1934). Dans la préface, A. FERRIERE en appelle à PIERON, à FREUD, à ADLER pour condamner *« la pédagogie a priori »* et *« la psychologie abstraite. Aujourd'hui, en effet, la psychologie devient réelle : elle s'est lancée résolument dans les voies ouvertes par le concept d'individualité. Elle ne s'arrêtera plus »* (op. cit., p. VII). Et il résume ainsi la thèse de l'auteur : « M. *Henri BOUCHET... a senti que, si notre époque s'égarait, la faute en incombait avant tout à l'éducation. Précisément : à l'éducation autoritaire et dogmatique des siècles passés. . . H a fait apparaître ses méfaits et ses ravages ; il leur a opposé les réussites obtenues par des principes tout contraires. Il a dénoncé la source du mal : le préjugé sociologique, aux formes multiples, qui détourne de la connaissance — et de l'amour — des enfants réels, au profit de chimères. Ce qu'il a donc visé... c'est non pas la sociologie conçue comme science, mais le sociologisme, c'est-à-dire la sociologie au service des passions humaines collectives. C'est ce dernier qu'il a condamné au nom de ce seul et suffisant principe : respect de l'individualité de l'enfant en ce qu'il a de sain et de constructif »* (ibid., pp. VIII et IX). On croirait entendre, avec d'autres mots, les reproches adressés par exemple par G. SNYDERS aux sociologues actuels de l'éducation (1976). Inutile d'ajouter que les remèdes préconisés par G. SNYDERS et A. FERRIERE sont loin d'être les mêmes, même si ce dernier récuse la « *liberté-licence* » au nom de la *« liberté-libération »* (ibid., p. XI). Le défenseur de l'Ecole expérimentale du Mail n'aurait guère vu en effet de progrès sensible à substituer K. MARK à E. DURKHEIM dans le couple de base « pédagogie traditionnelle — E. DURKHEIM ».

La critique de ce couple va engager un formidable mouvement de rénovation pédagogique qui, s'épuisant, débouchera sur un autre développement, celui de la sociologie de l'éducation. Celle-ci ne pourra que constater l'échec de la prétention pédagogique, l'illusion qu'elle engendre et la réalité de la reproduction sociale par l'école. Son inertie permettra à son tour à un autre courant, pédagogique de nouveau (pédagogie par objectifs et travail indépendant), de reprendre le flambeau de l'espoir. On retrouve bien là les jeux alternatifs de P« *intégration*

sociale » et de IV *accomplissement de soi »* analysés par D. HAMELINE (1979a, pp. 11 à 49). Et la psychopédagogie va constituer une nouvelle émergence de la priorité de l'individu en tant que tel sur le social, une réfutation des deux postulats du sociologisme : *« le premier a trait à l'individu lui-même, le second à l'influence de la société. Nous croyons assez bien les résumer, à l'aide du vocabulaire scolastique, en disant que, pour le sociologisme, l'individu est la* matière, *la société est la* forme. *C'est par son action* informante *sur l'individu que la société produit l'être humain, la personne. En termes plus modernes : c'est en socialisant que l'on éduque. Bref, d'une part, on affirme la pauvreté de la « matière » individuelle — et de l'autre, l'existence, dans la société, d'une vertu mystérieuse capable de greffer sur cette ébauche ce qui doit en faire un homme »* (H. BOUCHET, 1934, p. 424). C'est au contraire à partir de l'individu qu'il faut définir l'éducation : *« en résumé, les problèmes posés par l'Education se ramènent essentiellement à établir des rapports concrets entre l'individualité naissante des enfants et ceux qui doivent l'aider à se développer — notamment les Parents et les Maîtres. L'Education consiste à organiser rationnellement ces rapports en donnant le premier rôle aux forces intérieures. Individualiser l'enseignement, c'est tenir compte des ressources auto-éducatives de chacun, c'est-à-dire, au fond, de son individualité »* (ibid., p. 441).

non à la différenciation, oui à la diversification et à l'individualisation

Or, l'individualité obéit à des lois (continuité, logicité, finalité, liberté, originalité) qui elles-mêmes, si on les respecte, ont des conséquences pédagogiques que l'on peut résumer ainsi : nécessité et supériorité de l'Education Nouvelle. Certes, les excès restent possibles : ils sont dus au déséquilibre introduit par la prévalence d'une loi sur les autres (O'NEILL et la liberté ; le Plan Dalton et l'individualisme ; etc. — ibid., pp. 381 à 384). Comment en effet réaliser l'individualisation ? Par la diversification pédagogique à l'intérieur de la classe. La solution plus sociologique se nomme « classes différenciées » (on dirait aujourd'hui classes ou groupes de niveaux), mais R. DOTTRENS, dans son ouvrage qui introduit *L'enseignement individualisé* (1936), et dont le titre *(Le progrès à l'école : sélection des élèves ou changement de méthodes 1,* 1936) annonce à lui seul l'enjeu et laisse deviner le choix, constate l'échec de telles classes. Les causes en sont d'ailleurs fort simples : l'homogénéité obtenue n'est qu'apparente ; les écoles rurales ne peuvent en profiter ; mais surtout, cette solution renforce la pédagogie traditionnelle *(« la différenciation des classes permet de donner l'enseignement collectif habituel dans de meilleures conditions; elle n'apporte pas, par elle-même, les moyens de le transformer. Au contraire, puisqu'elle le rend plus aisé, elle tend par là à le maintenir, elle perpétue la tradition intellectualiste de l'école, elle ne pénètre pas celle-ci d'un esprit nouveau »,* op. cit., p. 40). La différenciation se révèle ainsi doublement un échec ; la solution est proprement péda-

gogique : elle tient à la l'enseignement (ce qu'aujourd'hui on nomme « pédagogie différenciée »).

R. DOTTRENS tient en effet particulièrement à une diversité des méthodes dans la classe, même s'il reconnaît une spécificité à chaque grand praticien des méthodes actives ; il tente même une typologie de ce mouvement (ibid., p. 52) en distinguant entre ceux qui insistent sur le travail collectif des élèves, ceux qui utilisent plutôt !e travail individuel, ceux qui privilégient le travail en équipes et ceux qui alternent assez systématiquement ces moyens. Ce classement renvoie très bien aux diverses typologies du travail indépendant (cf. plus loin) et au constat qu'il s'allie la plupart du temps à d'autres méthodes pédagogiques. Et pourtant n'y a-t-il pas une logique propre à ces méthodes ? Si tout processus a certes besoin des autres pour l'équilibrer, n'instaure-t-il pas une dynamique dominante ? Qu'est-ce que l'on instaure comme base de la situation pédagogique ? Les méthodes actives, en tant que telles, l'éducation nouvelle, en elle-même, appartiennent bien au processus « apprendre », même si « enseigner » et « former » y ont leur place, en second plan. C'est bien cette problématique que l'on repère par exemple dans *L'enseignement individualisé* (1936) destiné à « *corriger les défauts de l'enseignement collectif, en adaptant... les méthodes américaines : le Plan de Dalton, le Système de Winnetka* » (pp. 5-6). Mais, même dans ce cadre qui veut respecter « *deux idées essentielles... : liberté individuelle, travail à la mesure de l'élève* » (ibid. p. 25), un enseignant se doit de moduler et d'adapter la méthode de référence : « *un maître qui n'aurait plus qu'à employer un matériel passe-partout, qui perd sa liberté, n'est plus un éducateur : il devient un manœuvre intellectuel, une machine à enseigner* » (ibid., p. 7). Il y a donc plusieurs adaptations de chaque méthode actives, il y a aussi différentes méthodes actives, il y a enfin conjonction de méthode active et de méthode traditionnelle.

Pourtant cette dernière conjonction signifie aussi le basculement d'« enseigner » à « apprendre », et il est difficile ici de distinguer ce qui est conviction de ce qui est prudence chez R. DOTTRENS. Quoi qu'il en soit, le caractère « nouveau » de l'éducation nouvelle est posé comme premier et vient de l'introduction des méthodes actives, soit de l'instauration d'un rapport direct élève(s)-savoir (processus « apprendre ») : « *l'organisation du travail individualisé dans la classe et sa liaison avec l'enseignement collectif constituent l'union harmonieuse de deux techniques du travail scolaire qui se fondent en une forme éducative nouvelle bien supérieure à celle que représente l'enseignement donné dans les conditions traditionnelles* » (ibid., pp, 34-35). C'est que ta nature du processus éducatif en jeu est différente. Et l'on voit R. DOTTRENS décrire comment, par sa logique même, le travail « indépendant » quitte sa place de compensation et de souti en du processus « enseigner » pour s'établir peu à peu comme dominant dans la situation éducative : « *alors qu'au début, le travail individuel et les fiches permettaient de « boucher les trous », cette technique tend à devenir une partie impor-*

tante de l'activité scolaire à laquelle on réserve plusieurs heures à l'horaire, voire des demi-matinées ou des matinées entières » (ibid., pp. 195-6). Encore que, pour notre part, nous ne croyions guère à une telle instauration progressive d'un processus à partir d'un autre (cf. 1987- ch. 2). D'ailleurs, nous pouvons trouver une confirmation de cette position dans l'ouvrage de F. MORY (1946) qui se réclame explicitement de H. BOUCHET et de R. DOTTRENS. A quoi allie-t-il le travail individuel? à une autre « méthode nouvelle », le travail de groupes : *« mais tout système comporte une part d'inconvénients et de danger, du fait même qu'il est un système; il n'est pas possible qu'une conception arrive à satisfaire à elle seule les besoins si divers de l'enfant. C'est pourquoi il n'a jamais été envisagé que le système de travail par fiches s'étendrait sur l'ensemble du sytème scolaire : les écoles qui ont été le plus loin dans la pratique de l'individualisation n'ont pas dépassé la moitié de l'horaire. L'autre partie de l'horaire de la classe fera très utilement une place à des travaux d'équipe, remède indispensable, rendant nécessaires l'entr'aide et la coopération. Et les qualités comme les bonnes habitudes acquises dans la pratique du travail individuel serviront grandement les réalisation de l'équipe »* (op. cit., p. 71).

nihil novi sub sole

Mais alors, que deviennent les cours ? Il n'en reste que quelques miettes : travail individuel, travail de groupe et « *quelques restes de la conception classique »* (ibid., p. 9) permettent de satisfaire la pluralité des objectifs cognitifs et des objectifs socio-affectifs. Nous semblons alors bien loin de la position de R. DOTTRENS : « *si la parole du maître, les échanges d'idées, les leçons, explications, interrogations collectives sontpour l'enfant la forme par excellence de la communication du savoir et de l'apprentissage des techniques, le travail individuel apparaît nécessaire à son tour pour la formation intellectutelle et morale de l'individu. Il acquiert par lui la méthode de travail qui lui est propre, il devient responsable de sa culture, il se développe davantage, il est mieux préparé à la vie »* (1936, pp. 198-9). Peut-être, après tout, assistons-nous là à l'émergence, au sein même du processus « enseigner », de la nécessité, de la logique et de la justification du processus « apprendre ». Avec F. MORY, le mouvement de bascule est opéré, « apprendre » est devenu central et dominant. Car tous ces auteurs ont reconnu que cette éducation nouvelle a une logique et des valeurs propres. Et ce sont bien les mêmes que nous retrouvons dans ce que l'on nomme aujourd'hui le travail indépendant. La production est fournie à ce sujet ; trois thèses viennent par exemple d'être soutenues sur ce thème (deux en totalité, E. PETIT et A. MOYNE ; une en partie, C. DELORME) à l'Université de Lyon II.

C. DELORME (1981), recherchant les origines de ce travail indépendant, semble, à la suite de V. MARBEAU (1974), de L. LEGRAND (1974) et de B. SCHWARTZ (1974), les considérer comme très éclectiques. Il reprend par exemple la liste des sources qu'en donne V. MARBEAU : *« le courant de*

l'enseignement individuel et du travail en groupe (DEBESSE, MONTESSORI, FERRIERE...), le courant du travail dirigé et des expériences françaises (circulaire du 25 août 1969), le courant du travail indépendant à l'étranger: les Etats-Unis avec les Library Collège (SHORES, 1933), le Canada avec l'expérience du C.E.G.E.P de Montmorency » (op. cit., p. 61). Nous avons au contraire tendance à penser que l'origine du travail indépendant est assez simple : le Plan de Dalton et le Système de Winnetka ; par la suite, le transit (et l'enrichissement) suivra une double voie (nord-américaine d'une part, avec les expériences notées plus haut ; européenne d'autre part, avec les diverses formes et récupérations de l'éducation nouvelle) pour se rejoindre effectivement dans le travail indépendant multivarié actuel. D'ailleurs, déjà chez les praticiens de l'éducation nouvelle, les reconnaissances explicites de dettes à l'égard de Miss PARKHURST et de C. WASHBURNE abondent. Citons à titre d'exemple et pour mémoire A. FERRIERE (1928, pp. 204 à 215), H. BOUCHET (1933, pp. 376 à 374), R. DOTTRENS (1936, pp. 110 à 177) et même PISTRAK (1973, pp. 117 à 126) qui se proposera de rectifier ces méthodes dans un « sens socialiste ». Quant aux intentions du travail indépendant, elles nous semblent identiques à celles de l'éducation nouvelle si l'on compare le schéma proposé par A. KESSLER (cf. p. 68) pour définir les axes essentiels de l'école active à ta description que fait L. LEGRAND du travail indépendant : *« en donnant plus d'initiative à l'élève, plus de responsabilité (il) vise d'une part à améliorer le rapport maître-élève, d'autre part à mieux préparer l'adolescent à la prise en charge de sa propre formation »* (1974, p. 10). L. LEGRAND, pour sa part, en établit une typologie qui ressemble fort à celles que nous avons évoquées à propos de l'éducation nouvelle puisqu'il distingue le travail dirigé *(« complément de la didactique classique* »), *« l'activité strictement individuelle de l'élève »* (faisant suite au cours traditionnel) et une méthode effective de projets (intégrant travaux en grands groupes, en petits groupes et individuels) (1974, p. 11).

Et ce n'est certes pas la substitution de l'expression « travail autonome » à l'expression « travail indépendant » qui y changera quelque chose, ne serait-ce que parce que A. KESSLER avait déjà placé, dans son schéma, l'autonomie comme pilier central. C'est pourtant de ce côté en quelque sorte que A. MOYNE va rechercher une originalité aux pratiques actuelles *(Le travail autonome: vers une autre pédagogie?*, 1981). Or, comment définit-il l'autonomie? Comme une zone qui contient à la fois le domaine intellectuel et le domaine affectif. C'est ce que C. DELORME appelle de son côté *« interdépendance »* (op. cit., p. 66). A. MOYNE, de plus, va considérer le travail indépendant comme ayant à la fois une nature propre et des réalisations fort diverses : *« hormis une finalité, l'autonomie, qui ne peut rester purement formelle, des méthodes de groupe et de travail sur document, qui laissent une part d'initiative et de recherche aux élèves, et un autre rapport enseignant-enseigne dans l'esprit d'une relation d'aide incluant une exigence de critique et d'évaluation réciproque, on ne peut pas*

parler de « Travail autonome ». *Le TA c'est cela au moins. Mais ces trois piliers posés, la variation sur le thème est immense et les harmoniques innombrables »* (1981, p. 323). Or. cette nature du travail autonome-indépendant relève de l'essence du processus « apprendre », D'ailleurs, A. MOYNE en fait pratiquement une description sans le savoir lorsqu'il écrit : *« transmettre le savoir en Travail autonome s'écrit TRANS-MAITRE. L'autorité ne joue plus comme source du savoir et comme agent de contrôle essentiel de sa transmission mais comme aide ou comme suppléance. La personne de l'élève apprend à s'approprier le savoir et à le transmettre comme à le trans-maître par elle-même. La personne prend autorité sur le savoir* » (ibid., p.333). On croirait nous entendre définir la configuration de notre triangle pédagogique propre au processus « apprendre » !.

Mais quel est donc l'instrument privilégié de cette transformation ? Le CDI (Centre d'Information et de Documentation) ou ce qui en tient lieu. Et ici, c'est la thèse d'E. PETIT (1980) qui permet de mieux situer l'enjeu de cet instrument qui se donne comme nouveau. A première vue effectivement, le CDI semble correspondre aux caractéristiques du monde contemporain : l'information y est devenue omniprésente et l'éducation se doit, entre autres missions, d'apprendre à maîtriser les sources d'informations, à savoir où trouver le savoir pertinent. En ce cas, le CDI est le signe du passage d'« enseigner » (système à information pauvre et très centralisée) à « apprendre » (système à l'information riche et décentralisée), le moyen d'une révolution tranquille de l'école : « *sans le service de documentation et d'information, les établissements scolaires seraient pédagogiquement des infirmes...la rénovation pédagogique telle qu'on peut la concevoir maintenant serait impensable, impossible »* (J. HASSENFORDER, 1973, p. 151). Et pourtant E. PETIT montre que le CDI peut s'allier à toutes les pédagogies, quelle que soit leur inspiration et leurs principes. Qui plus est, cet instrument, historiquement parlant, au temps où il se nommait musée pédagogique, musée scolaire, bibliothèque, service de documentation et d'information, a toujours été conçu comme un auxiliaire du processus « enseigner » et doit à cette logique son ouverture tardive aux élèves. Dès le XVIIème siècle, les Jésuites prévoyaient explicitement ce moyen de travail : *« il y aura, si possible, une bibliothèque générale dans les collèges. En auront la clef ceux qui doivent l'avoir, au jugement du recteur. En outre, chacun doit avoir les livres qui lui sont nécessaires »* (SAINT IGNACE cité par E. PETIT, 1980, pp. 19-20). On peut donc estimer, avec E. PETIT, que « *le CDI n'est pas le cheval de bataille d'un courant idéologique particulier; il faut y voir, sans doute, la raison pour laquelle il n'a suscité ni enthousiasme, ni opposition passionnée. Cependant, les théories qui influencent les pratiques pédagogiques actuelles trouvent dans le CDI, aux actions multiformes, des points d'appui pour les différents aspects qu'ils ont privilégiés. Nous allons montrer, en effet, que le CDI est une technologie éducationnelle qui s'adapte aux exigences d'une quête d'autonomie dans l'acquisition du savoir, comme le préconise le courant non-directif. Elle convient bien également aux*

besoins de l'individualisation de l'enseignement ou de la pédagogie de groupe. Paradoxalement, à première vue, la déscolarisation de l'éducation et l'enseignement traditionnel, y voient aussi quelques avantages » (ibid., pp. 114-5).

Néanmoins, même si le CDI peut être utilisé par tous les courants pédagogiques, il ne l'est pas de la même façon (l'annexe n'est pa le centre) et surtout il ne définit par une logique propre qui est celle du processus « apprendre ». En ce sens, il est un lieu où le désir de savoir trouve à se satisfaire de façon immédiate et où l'occasion d'apprendre est donnée de façon directe. Il cherche ainsi à s'appuyer sur et à développer l'autonomie, la motivation, l'élargissement du savoir, l'acquisition positive et structurée des connaissances, la lecture, l'esprit de recherche et les lois de la communication. Qui plus est, les maux qu'on lui attribue (manque de méthode de travail, absence de recul critique, superficialité, etc.) ne sont pas causés par lui ; il sert au contraire de révélateur significatif de ces défauts et peut même être considéré comme un bon moyen pour pallier à ces manques. Nous estimons donc que, bien que le CDI semble actuellement avoir un rôle « évolutionnaire » et favoriser une rénovation douce de l'école, puisqu'il apparaît le plus souvent comme un adjuvant et un complément à « enseigner », il est bel et bien « révolutionnaire » de par sa nature même, puisqu'il part d'un processus opposé au modèle traditionnel.

échec au centre... et à Gutemberg

Quoi qu'il en soit, nous pouvons de nouveau trouver là une preuve supplémentaire que tout processus a une logique qui lui est propre et qui est définie par la relation dominante qui le fonde, qu'en même temps il est obligé de faire une part, ne serait-ce que pour subsister, aux relations qu'il exclut, que par là-même il se présente sous des tendances différentes selon qu'il se rapproche plus ou moins de l'un ou l'autre des côtés du triangle, et que toute évolution dans un processus ou d'un processus à un autre s'inscrit dans un contexte institutionnel qui fait ses propres choix. Or, précisément, chercher à développer le travail indépendant, c'est favoriser une logique qui n'est pas celle du processus « enseigner », qui détruit même cette dernière, d'où les espoirs ressentis par certains, les peurs éprouvées par bien d'autres, et les difficultés rencontrées par tous. Les partisans de cette pédagogie vont peu à peu en venir à découvrir les exigences de cette nouvelle logique de la situation éducative : ils y voient un moyen efficace de rénover l'enseignement et la vie des lycées, ils défendent avant tout l'initiative laissée aux élèves, ils demandent des modifications des données matérielles issues de l'équipement de l'établissement et des contraintes horaires relatives aux services des professeurs, ils cherchent à modifier les effectifs des groupes, les programmes et les examens, les habitudes et les comportements des élèves et des professeurs. Ils tentent d'éviter une récupération idéologique face à un ministère qui se propose en quelque sorte d'organiser l'autonomie. Bref, peu à peu, dans

le travail indépendant, la logique du processus « apprendre » semble vouloir renverser celle du processus « enseigner » ; on peut en voir un signe dans la place du CDI, appelé à être un véritable foyer d'animation pédagogique. Le centre documentaire devient symboliquement, réellement, et parfois architecturalement le centre de l'école.

La bibliothèque scolaire s'évanouit, le service documentaire disparaît : le centre documentaire surgit. Les projets vont bon train : de ce cœur du bâtiment scolaire doivent rayonner les locaux destinés aux multiples activités de groupe, de lecture silencieuse ou d'audio-visuel. Il s'agira de bibliothèques, de salles de réunion, d'auditorium, de boxes individuels et de salles polyvalentes. Les locaux scolaires à proprement parler doivent être rendus flexibles pour répondre à de nombreux besoins. Une telle expérience paraissait plus qu'une autre apte à changer le climat du travail scolaire et à faire participer les enseignants à ce changement. Une telle pratique pédagogique demandait aussi de nouveaux modes de contrôle et la mise au point de nouveaux instruments d'évaluation ; à terme, on pouvait envisager une modification du baccalauréat prenant davantage en compte le travail fait par chacun. On sait maintenant que de telles mesures ne sont guère envisagées... Si la plupart des établissements scolaires ont un centre documentaire, on constate aussi que, pour beaucoup, ce qui a changé, c'est la substitution d'un nom, la bibliothèque, pour un autre, le C.D.I. Autrement dit, ce centre n'est nullement central ; le plus souvent, au mieux il n'est qu'une annexe, au pire il reste vide soit d'élèves durant les cours, soit de documents importants et diversifiés, soit d'animateurs qualifiés.

Ceci signifie simplement que le processus « enseigner » reste dominant et qu'il ne tolère le développement de la relation immédiate élèves-savoir que dans sa mouvance, que comme complément, sinon comme l'acné d'une époque ; le centre documentaire demeure une forteresse vide. Quant à la réforme du système éducatif menée par un autre ministre, R. HABY, nous avons déjà eu l'occasion de dire que, même si elle semblait aller dans le même sens, elle s'appuyait en fait sur une autre tendance, celle de la pédagogie par objectifs. Par contre, où elle rejoint assez bien ce que nous venons de voir, c'est qu'elle aussi, faute d'aller jusqu'au bout dans la logique des objectifs qui se définissent par l'apprenant, elle n'apparaît plus que comme un nouvel habillage du processus « enseigner ». N'est-ce pas d'ailleurs ce qui risque d'arriver à l'informatique que le ministre suivant, C. BEULLAC, a cherché à introduire avec tant d'acharnement, retrouvant davantage par là-même la tradition du travail individualisé que du travail indépendant ? On pourrait croire a priori que la force de ce média est telle qu'il n'en sera rien, mais, après tout, GUTEMBERG aurait pu croire lui aussi que son invention allait renverser la nécessité d'enseigner en tant que telle : on sait à l'envi qu'il n'en a rien été ! Et que dire des espoirs déçus de MAC LUHAN ? Centre audioviduel et centre documentaire vont devoir s'habituer à un troisième centre, l'informatique ; tant de centres ne peuvent guère trouver leur place qu'à

la périphérie, au service d'un seul centre véritable qu'occupé encore le plus souvent le processus « enseigner » et ce qu'il suppose.

nouveaux moyens pour un éternel retour

Et pourtant le travail indépendant a bien une logique qui lui est propre et qui est précisément celle du processus « apprendre ». Ecoutons par exemple la définition qu'en donne M. MARBEAU, conseiller permanent au minitère, qui a suivi tout spécialement les diverses expériences mises en place : *« l'objectif essentiel du travail indépendant est de faire participer l'élève à son apprentissage, delui permettre de choisir plus librement son travail scolaire, d'utiliser des documents de tous ordres, défaire des expériences sans être directement sous le contrôle du professeur. Le travail indépendant, en donnant plus d'initiative à l'élève, plus de responsabilité, vise d'une part à améliorer le rapport maître-élève, d'autre part à mieux préparer l'adolescent à la prise en charge de sa propre formation au niveau des enseignements supérieurs et de la formation continue. Le travail indépendant ambitionne également de faciliter le passage du disciplinaire à l'interdisciplinaire. Le cours de type magistral ne facilite pas la liaison entre disciplines ou la rend artificielle; une étude plus individualisée, à partir d'un thème, peut au contraire favoriser le décloisonnement » (Les Amis de Sèvres,* 1974, p. 5). Nous sommes bien là en présence d'un ensemble de moyens et de finalités (faire participer à l'apprentissage, choisir, organiser, utiliser des documents, faire des expériences sans être directement sous le contrôle, améliorer le rapport maître-élève, mieux préparer à une prise en charge de soi par soi, favoriser le décloisonnement des disciplines) qui permettent de caractériser et de spécifier une volonté et un modèle pédagogiques. Les actes pédagogiques qu'il s'agit de poser tournent autour de deux substantifs, clefs de voûte de cette construction : initiative et responsabilité. Vieille histoire de finalités que nous poursuivons depuis fort longtemps, comme les chapitres précédents l'on montré ! Mais les moyens sont neufs tant par leur logique que par leur importance, même si, semblant s'inscrire dans l'éternel retour, le pédagogue capable de changer son mode d'intervention auprès de ses élèves le fait parce qu'il désire les rendre davantage responsables et cherche ce qui est susceptible de coopérer à cette formation en leur donnant l'initiative de leur travail scolaire.

Il reste que la notion même de travail indépendant reste flottante sur bien des aspects, car, comme la non-directivité, elle se définit plus par ce qu'elle refuse que par ce qu'elle propose. En elle, la négation est centrale. Or, d'une certaine manière, un travail totalement « non-dépendant » peut-il exister ? Si tout travail suppose une relation, comme il le semble bien, il ne peut jamais être considéré à proprement parler comme indépendant. En fait, l'idée d'indépendance renvoie au fait que l'on ne situe plus le maître comme le grand médiateur entre le savoir et l'élève. L'individu ou/et le groupe deviennent leurs propres médiateurs dans

l'accès au savoir, avec l'aide du spécialiste consultable et privilégié qui reste l'enseignant. Le professeur conseiller insère donc son action dans celle du ou/et des apprenants dont il devra connaître les lois. Le champ de relations s'élargit non seulements au groupe mais à un champ plus vaste encore, celui des ressources diverses que l'élève découvre au C.D.I. et à l'extérieur. Une interdépendance se dessine à l'égard de secteurs nouveaux et même de personnes nouvelles. C'est donc d'un phénomène de relations plus élargi qu'il s'agit dans le travail indépendant, relatif à un monde de documents, d'objects nouveaux et de personnes autres que l'enseignant. L'accession au savoir ne passe plus par le monopole exclusif du professeur, il devient un acte immédiat et relationnel plutôt qu'indépendant. Et pourtant nous continuerons à parler de travail indépendant car cette acception paraît plus globale que bien d'autres : le travail dirigé reste tributaire de la primauté de l'enseignant ; le travail individualisé renvoie à une réalité programmatique et exclut la dimension du groupe pour l'apprentissage proprement dit ; le travail autonome s'inscrit dans l'univers des objectifs socio-affectifs et, par là, semble être une conséquence d'autre chose.

Pour sa part, le travail indépendant semble inclure deux plans, tant celui de l'organisation et de la façon de gérer les relations des partenaires en présence que celui de l'organisation et de l'exploitation des ressources. Et surtout, il désigne la distance qui s'introduit, d'une part, entre les professeurs et le savoir (non-identification), et d'autre part, entre le professeur et l'élève (non-imposition), au profit de l'établissement d'un rapport direct et immédiat entre le/les apprenants et le savoir. Par là-même, la relation traditionnelle maître-élèves se trouve désignée comme une relation de dépendance qu'il s'agit précisément de modifier. Le professeur est amené à moduler différemment son intervention : il pourra, si besoin est, donner collectivement une information mais, plus habituellement, il sera le guide, le conseiller qui met en place les situations pédagogiques, intervient de façon ponctuelle et à la demande, participe sous des formes variées au travail de l'ensemble. Inutile de dire qu'une telle modification, parlons plutôt d'un renversement de la fonction enseignante traditionnelle, suppose un apprentissage tant du maître que des élèves, ne serait-ce que parce que le premier doit consentir à troquer le pouvoir du savoir pour le pouvoir fonctionnel dont il a été question plus haut. Quant aux élèves, ils doivent opérer un retournement de leurs habitudes scolaires dans la plupart des cas, car ils quittent la position de tiers-exclu pour endosser le rôle de sujet. Ainsi doivent-ils faire des projets, par là poser des choix en relation avec leurs motivations.

l'originalité sans peine

Cette question des choix à faire peut d'ailleurs être utilisée pour établir une typologie du travail indépendant, sachant que certaines formes sont compatibles avec « enseigner », d'autres avec « former », d'autres enfin avec « apprendre » :

tout dépend de la liaison initiale qui est privilégiée dans le dispositif pédagogique. On peut ainsi relever cinq domaines où le choix de l'élève, c'est-à-dire son initiative, peut s'exercer : le sujet du travail, les modalités du travail, la durée du travail, la forme de la production, la forme de l'évaluation. N. LESELBAUM (INRDP, 1974) distingue quatre types (global, dirige-marginal, spontané, libre) parmi la multitude des combinaisons possibles à partir des différents facteurs. Quand se fait le travail indépendant ? Les exemples montrent que l'on y retrouve aussi bien la totalité de l'horaire qu'un temps minime en passant par des tranches moyennes. Qui le fait? Le professeur, seul ou avec une équipe plus ou moins importante de professeurs, avec ou non l'aide d'un documentaliste, élabore des dispositifs qui incluent tantôt tous les élèves tantôt certains élèves, pour un travail individuel et/ou pour un travail en petits groupes. Quels sont les domaines de choix possibles pour les élèves? Aussi bien les sujets (sur une liste imposée, proposée, ou sans liste ; dans le programme ou bien en dehors ; dans la discipline ou la débordant) que le rythme du travail (temps précisé à l'avance ou laissé ouvert ; le même pour tous ou à vitesse variable) ou les partenaires (imposés ou non, suggérés ou non, délimités ou non). Quelle forme prendra la production? Cela va des mini-mémoires aux sketches en passant par les exposés, les dossiers, les montages, les panneaux ; ces résultats peuvent être déterminés à l'avance ou non, être le fait du groupe ou de chaque individu, inserrés dans des matrices méthodologiques strictes ou non. Comment se présentera l'évaluation ? Il peut tout autant s'agir d'une auto-évaluation avec ou sans les professeurs, avec ou sans l'ensemble de la classe, que d'une évaluation que se réserve l'enseignant ou à laquelle il associe les élèves peu après ; l'interrogation écrite individuelle est presque autant pratiquée que le débat collectif amenant à une note globale pour l'ensemble du groupe ; quant aux critères, ils tiennent compte par exemple de l'acquisition de connaissances, de la capacité à travailler avec d'autres et de la communicabilité du travail. Quels sont enfin les objectifs poursuivis par les professeurs qui font pratiquer le travail indépendant ? Nous retrouvons ici un « melting pot » assez caractéristique d'une sensibilité pédagogique : recherche de documentation, travail d'équipe, liberté d'expression, acquisition de connaissances, décloisonnement des classes, communication, sens de l'organisation, émergence de l'intérêt et de l'écoute chez les autres élèves, et même, chez certains, participation à l'organisation de la vie scolaire par un conseil de décision.

Ces multiples facteurs peuvent maintenant être combinés à l'infini pour donner une multitude de formes de travail indépendant ; chaque praticien ne pourra guère qu'être original ! A. MOYNE, dans sa thèse (1981, tome 2), fait suffisamment la preuve de cette diversité. Pour la philosophie, par exemple, on peut relever les formes suivantes : limité (deux heures par quinzaine), interdisciplinaire (sciences naturelles), à thèmes imposés (agressivité, instinct, sociétés animales, langage) ; limité (deux heures par semaine), interdisciplinaire (français), à thèmes libres (inconscient, rêve, évasion, déviances) ; limité (deux séquences

de trois semaines chacune), préparé par plusieurs professeurs de philosophie restant chacun dans sa classe, à thèmes imposés (pouvoir, art), repris obligatoirement par un cours « abstrait et théorique » ; partagé (moitié du temps scolaire), suivant un cours magistral, sans mise en commun ultérieure, rassemblant deux classes décloisonnées, à thème identique et imposé, selon des méthodes différenciées suivant les groupes (textes suivis, textes choisis,travail concerté, atelier libre) ; extensif (se substituant au cours de l'année au cours magistral), débouchant sur une mise en commun et un bilan, à thème négocié et identique, à partir de textes semblables ou différents.

On peut néanmoins, dans ce foisonnement, relever quelques césures principales. La première nous semble être celle du temps consacré au travail indépendant : total, partagé, minimum. La seconde tient à la répartition des décisions entre le professeur et les élèves sur les éléments déterminants : sujets, constitution des groupes, produits, forme de l'évaluation. La troisième réside dans le type d'intervention de l'enseignant : informateur massif sur les contenus pour lancer ou reprendre le travail, informateur ponctuel à la demande, technicien de groupe, fournisseur de méthodes, garant institutionnel. N'oublions pas que les maîtres-mots du travail indépendant se nomment « initiatives et responsabilités » ; c'est donc à cette aune qu'il faut le juger dans ses propres formes. Pour notre part, nous verrons (J. HOUSSAYE, 1987, CH. 4) que nous serons amené progressivement, justement pour respecter la logique de cette méthode et approcher des finalités qui la sous-tendent, à passer d'un type juxtaposé (cours + travaux de groupe) à un type global centré sur une animation de la classe en référence à « former ». Mais ce n'est là bien entendu qu'un choix possible, encore qu'il apparaisse comme singulièrement radical par rapport à bien des expériences rapportées. Si ces dernières nous semblent parfois timorées, c'est sans doute que leurs auteurs n'ont pas préalablement pratiqué le processus « former » qui, à bien des égards, représente une réelle inversion de la pratique scolaire trop habituelle. Passer d'« enseigner » à « apprendre » paraît considérable certes pour celui qui le fait ; une telle évolution risque cependant d'avoir un « goût de trop peu » pour celui qui, au contraire, s'est aventuré du côté de « former ». Cette non-radicabilité apparente du processus « apprendre » est d'ailleurs ce que l'on peut considérer comme sa chance institutionnelle d'un autre point de vue : il est moins susceptible d'un processus de rejet et le seuil de tolérance de l'institution scolaire vis-à-vis de lui est singulièrement plus élevé.

des rôles pour une auberge espagnole

Donnons, pour terminer, quelques exemples approfondis qui permettront de mieux saisir comment se pratique la plupart du temps le travail indépendant en philosophie, plus spécialement en terminale A (INRDP, 1974). Dans un premier cas, l'enseignant demande aux élèves de faire émerger deux notions qu'ils dési-

rent étudier particulièrement ; laissant de côté la religion par peur des polémiques trop violentes, il retient le travail et le subdivise en sous-thèmes : statut du travail en Grèce et condition de l'esclave, division sociale du travail, travail et machinisme, travail en miettes, aliénation du travail, définition et signification du travail dans la vie de l'homme, travail et loisirs, échanges dans les sociétés primitives et modernes. Les élèves se répartissent en huit groupes, selon l'intérêt suscité par chaque question (et selon le professeur). Tous cherchent et trouvent des documents soit à l'extérieur, soit dans les articles du journal *Le Monde,* soit au C.D.I. du lycée, soit dans leurs manuels, soit près d'anciens élèves du lycée, soit près de l'enseignant lui-même. Les séances de travail de groupe se sont déroulées durant une semaine (huit heures de cours), dans deux salles : chaque élève a lu ses propres documents, les a résumés puis a entamé une discussion avec les autres membres de son groupe ; de nombreux groupes ont échangé leurs points de vue et leurs documents entre eux. L'enseignant a répondu aux demandes d'éclaircissement émanant des différents groupes, mais il n'a jamais été appelé pour trancher un différend d'idées. Une synthèse a été élaborée dans chaque groupe, requérant un travail personnel à la maison et donnant lieu à un petit dossier de trois ou quatre pages écrit sur stencyl. Le professeur corrigera les erreurs éventuelles avant de ronéotyper l'ensemble et de distribuer le résultat ; aucune note n'en découlera. Cet exemple se caractérise surtout par une alternance des initiatives des élèves et de l'enseignant : tout se passe comme si les partenaires se passaient régulièrement le relais pour remplir les différentes tâches et tenir les différents rôles.

Un autre cas montre au contraire comment, loin de tenir un rôle alternatif, l'enseignant endosse, pour des raisons qu'il est ici difficile d'analyser, un rôle pressif de sauvetage permanent. La classe travaillait alors sur le thème « individu et société ». Les élèves, par groupes, se sont retrouvés devant une grande moisson de documents et ont éprouvé de grandes difficultés à en maîtriser le contenu. De plus, le travail en commun s'organisait avec peine, chacun travaillant sur un texte mais n'articulant pas sa recherche sur celle des autres. Le professeur sera amené à intervenir pour constituer des plans et faire confronter les informations. Les groupes produisent alors des documents qu'ils polycopient et distribuent à la classe. L'enseignant en juge certains clairs et d'autres trop livresques et parsemés de définitions. De plus, les produits doivent être communiqués à l'ensemble de la classe ; certains groupes font des exposés qui paraîtront confus et ennuyeux ; le professeur proposera alors à la classe de lire préalablement les polycopiés de façon à poser des questions aux auteurs. Cette seconde méthode se révèle plus vivante ; l'enseignant se sentira cependant souvent appelé implicitement pour donner des informations. Il n'y aura pas d'évaluation, les critères n'étant pas définis et la part du travail de chacun dans le groupe ne pouvant être réellement repérée. Nous sommes ici assez loin de l'attitude de réponse à la demande qui caractérise une troisième expérience où l'enseignant laisse cette

fois les élèves libres de choisir leurs sujets et se constituer par groupe ou individuellement, soit par affinité, soit par intérêt, pour tel ou tel sujet (GANDHI et la non-violence, MAO-TSE-TOUNG et la pratique, la souffrance, travail salarié et capital chez MARX, les notions d'autorité, de hiérarchie et de discipline, la peine de mort, la femme devant la justice, le stoïcisme, l'épicurisme, l'adolescent, Israël et le problème juif, la solitude, l'existentialisme). Dans chaque groupe, les élèves se répartissent les tâches eux-mêmes après avoir établi un plan de la question et en donnant à chacun un point précis à étudier. Certains groupes avaient leur bibliographie, d'autres l'ont demandée au professeur qui a dû rechercher parmi les documents réellement accessibles et même se référer à des éléments qu'il ne connaissait pas. Les élèves ont fait ce travail avec sérieux, le poursuivant chez eux, se rendant compte que les sujets choisis étaient trop étendus et trop nombreux et qu'à l'avenir il serait nécessaire de limiter les thèmes et de retenir des aspects complémentaires. Chaque groupe a exposé un travail à l'ensemble de la classe puis l'a fait suivre d'un débat qui se révéla vivant ; les élèves en arrivèrent à souhaiter étudier un sujet commun, dont chaque groupe étudierait une facette, afin que chacun arrive déjà informé à l'exposé. Quant à l'enseignant, il lui fut demandé de reprendre immédiatement les points faibles des exposés et de relancer la réflexion collective lorsque le besoin s'en faisait sentir.

Mais cette attitude de l'enseignant, où l'on peut reconnaître bien des éléments de la non-directivité, est loin d'être adoptée par tous les praticiens du travail indépendant. Beaucoup estiment au contraire devoir endosser un rôle plus enseignant de reprise et de synthèse systématique. Tel ce exemple de travail sur les mythes. L'enseignant suggère aux élèves de choisir deux mythes classiques et quatre mythes modernes puis il les laisse apporter leurs thèmes et se répartir dans les contenus retenus (Oedipe et Narcisse, la Tour de Babel, le retour à la nature, la science, la moto, l'artiste). Durant quatre heures, à partir des documents apportés par eux et surtout en se servant d'un canevas de questions et d'extraits d'ouvrages préparé par l'enseignant, les élèves se concertent en groupes et élaborent une synthèse. Les deux groupes ayant travaillé sur les mythes classiques auront ensuite une heure pour présenter leur production ; celle-ci sera complétée par un cours de deux heures du professeur (mythe et sacré-mythe et ontologie). La classe sera alors coupée en deux, deux heures durant, pour exposer ce qui concernait les mythes modernes. Le professeur clôturera la démarche par une heure de réflexion synthétique menée avec toute la classe et par quatre heures de cours magistral (mythe, représentation et concept chez KANT et HEGEL). A l'issue de cette séquence, le maître estimera que le travail a été trop peu indépendant en ce qu'il n'a pas permis aux élèves de disposer de suffisamment de temps pour trouver leur problématique et leur bibliographie. Bien entendu, une telle pratique fait partie du travail indépendant, mais elle semble pouvoir être située du côté d'« enseigner » car globalement parlant, et le

décompte horaire est ici très significatif, le rapport immédiat élèves-savoir est secondaire par rapport à celui qu'entretient avec les contenus le professeur. Si l'on nous permet cette expression, nous dirions que ce n'est qu'une mise en jambes.

Ceci ne signifie pas que les autres expériences soient à rapporter d'emblée du côté d'« apprendre » car si, en elles-mêmes, elles appartiennent bien à ce processus, il faudrait savoir ce qu'elles représentent dans l'économie globale des classes concernées : sont-elles l'exception ou la règle ? une soupage ou un élément constitutif? une expérience ou une habitude? La troisième expérience en particulier pourrait même s'inscrire dans le processus « former », comme une étape ou une résultante d'une évolution donnée ; tout dépend du couple qui est placé au centre de la configuration pédagogique, tout dépend des sujets qui vont se reconnaître de façon privilégiée dans le champ pédagogique et ainsi faire émerger l'un des trois schémas de notre triangle. Quoi qu'il en soit, les quatre exemples donnés ici montrent bien l'importance de l'attitude du maître, et ce au moins à deux niveaux : c'est d'abord lui qui, à l'intérieur d'un schéma, a la possibilité d'induire, par les attitudes et les rôles qu'il tient, des variations sur un canevas initial ; c'est ensuite lui qui, par son choix initial, établit la structuration du champ pédagogique selon un processus ou un autre. Or, fondamentalement, pour installer le processus « apprendre », nous avons vu qu'il doit se décentrer pour privilégier la relation directe et immédiate entre les élèves et le savoir. Telle est tout de même l'idée centrale du travail indépendant, sa logique interne la plus profonde, même si elle peut être utilisée de façon détournée par les autres processus. Le travail indépendant relève bel et bien du processus « apprendre », nous semble-t-il ; encore faut-il savoir ce que recouvre celui-ci car c'est lui l'élément fondateur et original du travail indépendant, et non l'inverse.

II — QU'EST-CE QU'APPRENDRE?

Un telle question est redoutable car elle est à la fois immense et neuve. Curieusement, elle n'a finalement surgi que tout récemment, découvrant des abîmes insoupçonnés et suscitant bien des perplexités soupçonneuses. C'est qu'elle était masquée, occultée par la seule question qui semblait jusqu'ici pertinente, à savoir : « qu'est-ce qu'enseigner? » ou plutôt « comment enseigner? » Qui aurait osé penser que cette question n'était pas la bonne ? Un premier glissement s'était certes déjà opéré avec te fameux *« apprendre à apprendre »*, mais il s'avéra rapidement que ce leitmotiv désignait plus les préoccupations des tenants du processus « former » que la compréhension à proprement parler des mécanismes de l'apprentissage (dans leur récente synthèse sur les derniers apports de la psychologie de l'apprentissage à la pédagogie, C. GEORGE et J.F. RICHARD vont certes reprendre cette expession « apprendre à apprendre », mais cette fois

comme un moyen et un élément, et non plus comme un but et un justificatif — 1982, p. 89). Et pourtant, le dérapage était entrepris et les signes de ce déplacement allaient devenir de plus en plus nombreux et manifestes. Tout se passe comme si, depuis environ dix ans, l'on découvrait qu'enseigner et apprendre n'étaient pas la même chose et qu'il fallait avant tout favoriser l'apprentissage. Pour faire comprendre cela, nous nous proposons de souligner quelques-uns de ces signes, ce qui nous permettra dans un second temps de systématiser plus théoriquement le processus « apprendre ». D'emblée cependant nous pouvons dire que les expériences, que nous présentons par ailleurs (1987-CH. 4) et qui veulent relever d'un tel processus, resteront bien en deçà de toutes les recherches que nous allons ici exposer car, si elles s'alimentent aux mêmes intuitions, elles n'en ont pas l'appareillage de rigueur et de langage. Informée de cette évolution et de cette ouverture théorique, notre pratique a ici devancé assez fortement l'appropriation théorique d'un tel retournement ; n'essayant pas de le cacher, la différence de langage entre ce qui va suivre immédiatement et le chapitre correspondant en sera au contraire la preuve.

A — LES SIGNES D'UN DEPLACEMENT

Nous considérerons comme un premier signe la communication rédigée par A. CLAUSSE pour l'Institut de l'UNESCO pour l'Education de Hambourg en 1971 dans le cadre d'une recherche pédagogique sur le rôle en mutation de l'école secondaire, et ce dernier aspect a évidemment ici toute son importance. Il s'agit d'un tiré à part intitulé *Séquence logique et séquence psychologique dans l'étude du programme*. L'auteur insiste tout spécialement sur la nécessité de passer du « teaching » au « learning », c'est-à-dire d'impliquer l'élève avec tout ce qu'il est, de le mettre en état de démarche. *« Au total, on doit affirmer que notre rôle n'est pas d'enseigner le latin, l'histoire ou la biologie, mais bien, par le latin, l'histoire et la biologie, déformer des hommes, c'est-à-dire de réaliser chez nos élèves des modifications de comportement, de créer en eux des attitudes nouvelles, de les doter d'une information associée à une formation par quoi se définit la culture »* (p. 1). Un tel enseignement doit donc avoir une cohérence ; mais d'où tire-t-il cette cohérence ? de la logique ou de la psychologie ? La didactique traditionnelle, qui s'inscrit dans le processus « enseigner », part d'une logique des contenus car son objectif est de transmettre la connaissance ou le message dont l'adulte est la détenteur. A ce titre, elle s'appuie sur la préparation de l'enfant à une situation parfaitement connue et définie dans ses exigences et ses aspects essentiels. La classe repose sur des piliers très solides : transmission, contrôle, bonne volonté chez les élèves (renforcés par la coercition, l'émulation et les méthodes attrayantes), organisation de la matière selon une logique aussi rigoureuse que possible, progressivité savamment agencée qui va du connu à l'inconnu, du simple au complexe, du facile au difficile. La pédagogie consistera justement à élaborer, au mieux et avec art, ce dernier aspect.

où la logique et la psychologie font un bien mauvais ménage

Or, ce qui triomphe dans ce schéma, c'est la logique de l'adulte, c'est-à-dire la logique intrinsèque à la science elle-même, à une science qui a récapitulé et subsumé ses propres démarches constitutives et progressives. Le simple n'est simple que pour celui qui connaît déjà le complexe et peut l'expliquer par lui, ce que ne peut justement faire l'apprenant. La psychologie du « learning » veut remplacer la présentation logique, conçue par celui qui sait, par une méthode directe et active qui permette à celui qui apprend de réagir selon ses possibilités, d'affirmer sa pensée et son action dans la conquête du milieu, de répondre à ses motivations qu'il s'agit d'exploiter et de développer par une insertion dans un contexte fonctionnel adapté. Le rôle du pédagogue n'est donc plus de concevoir des séquences logiques mais bel et bien des séquences psychologiques dont le principe fondamental est précisément qu'elles doivent être significatives pour le sujet lui-même. La métaphore éducative adéquate n'est donc plus celle du mur que l'on construit brique après brique mais celle de l'arbre qui croît à la fois tout entier et de façon diversifiée. Les conséquences d'une telle conception apparaissent d'emblée : *« sans but compris et accepté, pas de croissance; sans croissance, pas de bonne séquence, pas d'apprentissage »* (ibid., p. 6) ; c'est l'émergence de la signification qui permet la croissance ; la signification n'est réelle que si elle est à la fois synthèse, instrument d'action et enrichissement du comportement ; l'activité mentale va de la confusion à l'ordre, de l'approximation à la clarté, du limité au lointain, de l'immédiat au médiat, du concret à l'abstrait, de la fonction au symbole, mais une telle démarche ne peut être faite à la place de quelqu'un par proposition du point d'arrivée. Le tout est de permettre à l'élève de trouver et constituer un fil d'intelligibilité, de compréhension, ténu au départ certes, mais qui deviendra de plus en plus solide s'il est nourri par des apprentissages concrets, vivants et stimulants. Le pédagogue cherchera à s'appuyer sur la psychologie pour développer la compréhension plus que sur la logique pour faire acquérir des connaissances.

Le réquisitoire d'A. CLAUSSE est très intéressant car il contient en germe la plupart des éléments qui caractérisent le passage du processus « enseigner » au processus « apprendre », en particulier cette insistance sut la signification et ce départ entre une séquence logique et une séquence psychologique. Cette dernière veine sera d'ailleurs exploitée de façon plus approfondie un peu plus tard par D. HAMELINE par exemple, et nous en ferons le second signe de cette mutation. Dépassant l'opposition logique-psychologique, celui-ci dans une série de documents internes réalisés en 1976 pour le Service Education Permanente de l'Université de Paris-Dauphine, préfère distinguer quatre logiques :

1. Logique de construction des corps du savoir :
   logique cognitive-créative facteur de cohérence :
      la pertinence axiomatique
   facteur de formation :
      la dialectique recherche-découverte, l'expérimentation
   déficiences possibles :
      distanciation exagérée, hyperspécialisation, bureaucratisme.
2. Logique de transmission : logique expositive
   facteur de cohérence :
      la pertinence rhétorique argumentaire
   facteur de formation :
      l'expression-réexpression de données
   déficiences possibles :
      résolution arbitraire des données, encyclopédisme, passéisme, artificialité.
3. Logique de mise en œuvre : logique productive-créative
   facteur de cohérence :
      le résultat produit détachable
   facteur de formation :
      confrontation aux contraintes
   déficiences possibles :
      distanciation insuffisante, syntaxe non généralisable, utilitarisme.
4. Logique d'apprentissage : logique institutive créative facteur
   de cohérence :
      le processus même d'intégration
   facteur de formation :
      la dialectique assimilation-accommodation
   déficiences possibles :
      mauvaise gestion du temps, erreur, priorité « événements » sur « faits »,
      formation « sauvage ».

Ne retenons pour ce qui nous concerne que les logiques deux et quatre, tout en notant tout de même que la logique d'apprentissage s'apparente aux logiques un et trois en ce qu'elle est, à son niveau, créative, contrairement à la logique d'enseignement, ce qui les distingue bien d'emblée. Si nous déployons un tant soit peu maintenant chacune des deux, nous verrons que leurs principes sont pour le moins fort différents et qu'en conséquence l'enseignant et l'apprenant ne peuvent guère fonctionner en même temps de façon complémentaire. La logique de transmission transforme l'objet du savoir en contenus, soit en objet d'enseignement véhiculable en une forme achevée ; de ce fait, elle cloisonne et spécialise. Pour ce qui est de son action sur celui à qui elle s'adresse, elle tente de faire passer le « faire comprendre » avant le « faire agir », elle mobilise en premier lieu l'activité intelligente de réception-réorganisation, elle met tout en œuvre pour faire économiser l'erreur et gagner du temps. Quant à la logique d'appren-

tissage, elle montre que l'apprenant fonctionne comme un tout, sans cloisonnements, en mobilisant ses capacités de tous côtés, en associant et en progressant par essais et par erreurs. Le tout pour lui est de constituer et de maintenir un fil conducteur significatif à travers la guidance, la programmation et l'apprentissage intentionnel tout autant qu'à travers un apprentissage incident et une irrationalité certaine. Il faudra donc aussi tenir compte du moment où se produit l'apprentissage dans le développement de l'apprenant et de la signification sociale de cet apprentissage pour celui qui apprend. Par conséquent, logique d'enseignement et logique d'apprentissage s'érigent chacune comme un système propre, indépendant, complet en lui-même. Comment favoriserles interactions ? Comment établir des passerelles entre les deux situations? Comment rendre compatibles les deux processus ? Précisément nous avons déjà vu, et nous en avons une fois de plus ici la preuve, que l'on ne pouvait tenir les deux aspects à égalité en même temps. Il faut choisir. Soit établir le schéma éducatif sur le processus « enseigner » et la logique de transmission. Soit réaliser la situation pédagogique sur le processus « apprendre » et la logique d'apprentissage. Or, on aurait tout de même mauvaise grâce à ne pas justifier l'institution scolaire par le fait que les apprenants apprennent, et non par le fait que les enseignants enseignent. .. Il faut donc rédéfinir enseigner à partir d'apprendre et non, comme dans la pédagogie traditionnelle, compléter enseigner par apprendre. Apprendre est premier, même si la simple observation des classes actuelles dans les divers types d'enseignement (précisément !) pourrait laisser croire le contraire. On voit bien alors qu'il ne s'agit pas de supprimer les interventions du professeur mais de les redéfinir et de les intégrer dans un cadre plus global.

les nouveaux chemins de la didactique

Une telle évolution requiert la mise en œuvre d'une didactique nouvelle, et ce sera le troisième signe que nous relèverons dans notre repérage. Nous prendrons comme témoin un récent ouvrage de L. NOT, *Les pédagogies de la connaissance* (1979), qui après G. AVANZINI (1975a) constate et appelle cette même mutation. L'auteur repère deux courants majeurs dans l'histoire de la didactique selon le type de relation que l'on établit entre l'élève et le savoir. Le premier, nommé hétérostructuratîon, part d'un savoir organisé de l'extérieur que l'on essaye en quelque sorte de greffer sur l'élève. Le second, nommé autostructuration, fait de l'élève lui-même l'artisan de sa propre construction. *« Dans le premier cas, celui qui sait enseigne à celui qui ignore ; cela signifie que l'objet a été d'abord assimilé par l'agent au point de ne faire qu'un avec lui (celui qui enseigne la mathématique est peu ou prou mathématicien, celui qui enseigne l'histoire, peu ou prou historien, etc.) ; la conséquence est d'importance car, dans la situation pédagogique, c'est alors l'objet qui détermine fondamentalement l'action que l'agent exerce sur le patient. Les méthodes d'hétérostructuratîon se caractérisent par le primat de l'objet. Dans les autres, au contraire, le déterminant de l'action*

c'est l'élève et l'objet est soumis à ses initiatives. Ici c'est le primat du sujet » (p.9). Ce schéma binaire et à double sens permet à L. NOT de classer d'un côté les pédagogies traditionnelles, de l'autre les pédagogies nouvelles et autogestionnaires, de condamner l'exclusive de chaque tendance et de prôner une théorie de l'interstructuration du sujet et de l'objet aboutissant à une méthode génético-structurale. Si notre schéma ternaire nous semble à première vue plus apte à distinguer entre les différentes pédagogies, il reste que la recherche de l'interstructuration sujet-objet est significative de l'évolution actuelle des idées pédagogiques. Une nouvelle didactique tente de succéder à la didactique des contenus (processus « enseigner ») et à une didactique franchement psychosociologique ou psychopédagogique (processus « former ») : elle recherche à partir de l'apprenant en tant que tel, c'est-à-dire en tant qu'il cherche à savoir, les conditions mêmes de l'acquisition du savoir, que l'on s'appuie sur la psychologie de l'apprentissage proprement dite (F. SMITH, 1979; C. GEORGE et J.F. RICHARD, 1982) ou sur la psychologie génétique (F. HALBWACHS, 1981). Contenus et rôle de l'enseignant seront fonction de ce point de départ.

Si nous reprenons notre propre langage, nous dirions que L. NOT demande que l'on s'installe désormais dans « apprendre » car « enseigner » place hors de l'élève lui-même le centre d'organisation de ses structures mentales et « former » oublie, en apparence au moins, l'objet de la connaissance et par là le but de l'institution scolaire (nous avons cependant vu que cette dernière affirmation mérite d'être très sérieusement nuancée). Mais en même temps, il récuse certaines formes du processus « apprendre », celles qui sont trop proches d'« enseigner », c'est-à-dire qui mettent bien l'élève en contact immédiat avec le savoir mais selon des voies et avec des moyens choisis et organisés hors de lui et sans lui de telle sorte que ni l'autonomie pour la pensée ni la liberté pour l'action ne subsistent. Il faut donc à la fois concilier la dimension génétique du développement de l'élève et la dimension structurante de cohérence du savoir ; nous retrouvons là précisément le fondement de l'appel à la conciliation lancé à propos de l'éducation traditionnelle et de l'éducation nouvelle par A. KESSLER en 1964. *« Cela signifie gué l'éducation peut prendre appui sur les contenus structurés que la culture a élaborés, ce qui ramène aux méthodes traditionnelles, mais si on laisse l'élève assimiler ces contenus avec les moyens dont il dispose, quitte à les transformer pour cela, on retrouve les conditions de l'autostructuration. Par son activité, l'individu vise à organiser, reconstruire ou transformer les objets réels ou symboliques, naturels ou culturels qui l'entourent ou l'univers qu'ils constituent et par leur structure, ceux-ci modèlent l'action de l'individu, et, par contre-coup, ses structures mentales. C'est l'interstructuration du sujet et de l'objet »* (L. NOT, ibid., p. 329). Nous sommes bien dans « apprendre » côté « former » : on peut certes partir de contenus culturels déjà structurés mais à condition de laisser au(x) sujet(s) l'initiative et l'activité dans la construction de son (leur) savoir. Telle sera précisément notre recherche (cf. 1987-CH.4). Dans ce cas, une des ques-

tions essentielles de cette didactique demeure plus que jamais celle des motivations qui permettront aux élèves d'entrer en état de démarche et qui semblent devoir passer à la fois par la maîtrise de soi, par l'élaboration d'un projet et par la réussite. Comment créer un espace où de tels développements soient possibles ? Quelle stratégie pédagogique mettre en œuvre pour favoriser ces acquisitions ?

Dans cette ligne, on va insister, à la suite de D. BARNES (1976), sur l'importance de ce que l'on peut appeler les périodes exploratoires dans l'apprentissage lorsque les élèves sont mis directement en face d'un corpus de connaissances déjà constitué. Confronté à un tel donné, l'apprenant va développer spontanément un langage fait d'interrogations, d'hypothèses, de déductions, un langage qui par une recherche tâtonnante dépassera ses hésitations pour parvenir à des formulations plus adéquates, un langage qui est donc à la fois un moyen de communication et un moyen de réflexion. Il y a donc une réelle nécessité à laisser se développeer un tel dynamisme qui permet de relier les connaissances nouvelles aux connaissances antérieures. On peut considérer que la connaissance est un ensemble de systèmes construits par l'homme pour interpréter le monde. La compréhension résultant d'approximations successives, apprendre va alors consister à changer de système d'interprétation. Mais une telle modification ne peut se produire de façon durable que si elle est reliée à une expérience propre et distanciée. Par conséquent, en classe, ce qui doit être premier, c'est l'expression, le dialogue, les activités exploratoires, c'est en ce sens que l'on peut dire qu'une attitude du maître centrée d'abord sur le savoir et sa transmission contrecarre l'apprentissage, ce que cherche précisément à éviter cette nouvelle didactique centrée sur « apprendre » dont nous avons pu présenter quelques aspects principaux.

un bouquet pédagogique

Passer du « teaching » au « learning », favoriser la logique d'apprentissage, développer une didactique nouvelle, voilà certes des thèmes pédagogiques qui témoignent d'un glissement significatif de l'univers éducatif. Il n'est donc pas étonnant dans ces conditions, et ce sera notre quatrième signe, que l'on ait vu fleurir de nouvelles formes pédagogiques centrées sur « apprendre », et ce, même dans l'enseignement supérieur, ce qui doit être tout particulièrement retenu quand on connaît l'extraordinaire capacité de résistance de ce milieu. Nous n'en voulons pour preuve que la création même de *Pédagogiques,* revue de l'Association internationale de pédagogie universitaire. Le premier numéro de la nouvelle série par exemple (1980), consacré à la pédagogie universitaire au Québec, décrit quelques stratégies pédagogiques qui se réfèrent à ce processus. Contentons-nous d'en présenter succinctement quelques-unes. Ainsi, depuis 1974, le département de psychologie de l'université de Sherbroke a mis en place

la formule des contrats d'apprentissage ou contrats pédagogiques. S'efforçant d'individualiser au maximum les apprentissages, ce dispositif veut dépasser dans cette voie l'enseignement programmé qui, la plupart du temps, n'individualise que le rythme d'acquisition des connaissances. Ici, au contraire, ce sont aussi les objectifs et le contenu qui sont déterminés par l'étudiant et le maître travaillant ensemble. De plus, le processus d'apprentissage fait l'objet d'une entente entre le professeur et l'étudiant, ce qui suscite selon les personnes des démarches très diverses (lectures, discussions, travail sur le terrain, cours, séminaires, etc.). *« En général, l'utilisation des contrats d'apprentissage implique les étapes suivantes : l'étudiant, avec l'aide du professeur, formule ses attentes et les traduit en objectifs opérationnels; il s'attarde à faire l'inventaire des ressources disponibles, à déterminer des activités d'apprentissage réalisables et pertinentes, à identifier des critères pouvant montrer si les objectifs sont atteints et à choisir le mode d'évaluation approprié. Tous ces éléments, objectifs, ressources, activités, délais, critères et modes d'évaluation, sont consignés par écrit sur un contrat dont les copies sont conservées par l'étudiant, le professeur et l'institution scolaire »* (ibid.,p. 5). Bien entendu, la réalisation d'une telle stratégie suppose une réelle diversité des ressources, mais surtout elle implique que l'obligatoire soit réduit au minimum (unités de valeur, cours, etc.) pour que la négociation et la diversification ne soient pas des leurres. Le professeur est ici à la fois un facilitateur, un expert et un garant ; on se croirait revenu à « former » mais il n'en est rien car la formule du contrat pédagogique structure d'emblée le champ pédagogique et n'est pas négociable : les façons de travailler ensemble sont déterminées dès le départ et ne peuvent qu'être utilisées. Nous sommes donc bien dans un processus « apprendre », puisque l'étudiant doit définir son mode de rapport au savoir, mais à tendance « former » puisqu'un ajustement réel maître-élèves est une condition sine qua non. Cette formule fait aussi sa part à « enseigner » : le cours magistral peut être utilisé comme un moyen de rapport au savoir ; il reste qu'il est alors inclus dans une démarche plus globale centrée, elle, sur « apprendre ».

On peut encore citer le système d'enseignement spécialisé (SEP) créé dès 1962 par le département de psychologie de la nouvelle université de Brasilia pour que 90% des élèves, au minimum, obtiennent les meilleurs résultats. Le SEP est un système d'enseignement modulaire, visant à une connaissance approfondie et adaptable au rythme de chacun, qui se caractérise par le recours à des étudiants moniteurs, c'est-à-dire des étudiants non encore diplômés mais qui ont déjà suivi avec succès les mêmes cours. Le programme d'études est alors divisé en unités, de vingt à trente pour un cours semestriel type. Chaque unité peut comprendre une liste de thèmes à traiter en cours, des lectures à faire, des questions à étudier, des références à consulter, des problèmes à résoudre par l'élève, des problèmes comportant leur solution. A son rythme, au moment et à l'endroit de son choix, l'étudiant passe d'une unité à une autre; lorsqu'il pense posséder le contenu de l'unité, il se rend au contrôle et subit un test d'aptitude de la part

d'un moniteur, soit un étudiant qui a été soigneusement choisi pour sa connaissance approfondie du contenu en question. S'il échoue au test, il doit reprendre l'unité, la retravailler et se représenter à un nouveau test. Pendant la durée d'un cours, des séances magistrales de présentation et de démonstration sont organisées pour les élèves qui ont terminé un certain nombre d'unités et qui peuvent de ce fait comprendre le sujet traité ; mais la présence à ces cours magistraux n'est jamais obligatoire. Par rapport aux méthodes pédagogiques traditionnelles, le SEP, qui se situe bien dans « apprendre » mais du côté « enseigner » car peu de choses sont négociables, présente plusieurs avantages : l'élève suit son propre rythme et progresse selon ses capacités et son emploi du temps ; il n'aborde une nouvelle unité qu'en réelle possession des précédentes, ce qui satisfait plus aisément à la question des prérequis ; les cours magistraux sont utilisés comme des moyens d'invitation à l'étude plutôt que comme des sources d'information critique ; le recours aux moniteurs rend possible les contrôles répétés, le calcul immédiat des résultats, les entretiens-enseignants particuliers et personnalisés. En fait, un tel dispositif essaye de tenir compte de quelques constatations pédagogiques qui relèvent bien de la sensibilité interne au processus « apprendre » : les cours magistraux sont souvent un échec car les étudiants y jouent un rôle trop passif ; on s'instruit avec le maximum de profit si on a la possibilité d'explorer un sujet dans plusieurs directions, à son propre rythme et en prenant pour point de départ ses propres connaissances ; les dialogues où l'apprenant participe au premier chef sont plus enrichissants que les discussions où le professeur est prépondérant ; un apprentissage efficace est fonction de la fréquence des évaluations auxquelles sont soumis les progrès des étudiants et dont il a une connaissance immédiate des résultats ; les documents destinés au travail personnel sont plus utiles que les entrevues entre le professeur et l'élève, surtout quand ce dernier n'a pas acquis une maîtrise suffisante du sujet étudié. Ne trouve-t-on pas là quelques règles que le travail indépendant s'efforce de respecter, du moins sous ses formes les plus élaborées et les plus respectueuses de sa nature ?

in memoriam, et puis après-Plus globalement, ces nouvelles formes pédagogiques, et bien d'autres encore, font écho à la mise en place de services de pédagogie universitaire (dès 1972 au Québec). Que l'on s'entende bien : il ne s'agit plus ici de départements de pédagogie ou d'U.E.R. de sciences de l'éducation, il s'agit de services destinés à introduire le changement pédagogique à partir de réponses apportées aux demandes des professeurs mêmes de l'université. Accompagner les universitaires dans leur enseignement, les assister et les aider lorsqu'ils en ressentent le besoin, leur suggérer une amélioration plus profonde lorsque c'est envisageable, telles sont les tâches de ces nouveaux organismes. Qui aurait pu penser, il n'y a pas encore si longtemps, que cela soit possible, sinon nécessaire, à l'intérieur du système universitaire? En dehors d'explications institutionnelles (crise de la

société, crise de la fonction de l'université, crise des rapports entre les deux), il faut attribuer ce changement à l'ancrage dans une vision systémique de l'enseignement qui conçoit ce dernier comme l'action planifiée du professeur engagé dans un processus de communication interpersonnelle, et assurant la transmission d'éléments de formation en vue d'un apprentissage. Le système-enseignement ne produit qu'à l'intention du système-apprentissage ; c'est ce dernier qui finalise et redéfinit le premier. La finalité d'un tel service pédagogique est de faire progresser les personnes, à partir du vécu de tous les jours, vers une recherche fondamentale débouchant sur un processus autonome de développement de la pédagogie de la part de chacun des membres de l'université. Ce qui nous semble frappant, c'est que la pédagogie devient une question pertinente, même pour un enseignant en université, lorsque l'on découvre les exigences du processus « apprendre ». A croire qu'« enseigner » occulte les questions pédagogiques. La pédagogie traditionnelle ne serait-elle pas le véritable acte de décès de la pédagogie? On ne s'occuperait de cette dernière que « in memoriam »... en attendant la résurrection. Quoi qu'il en soit, les numéros suivants de *Pédagogiques* (1980) consacrés à la pédagogie universitaire en Belgique et en France, témoignent de la même dérive dans un autre secteur, celui des facultés de sciences de la nature. Même si les expériences sont plus timorées, elles s'inscrivent toutes dans la recherche d'un efficace plus grand de l'apprentissage proprement dit. Et l'on n'en finirait pas de recenser les innovations pédagogiques, plus ou moins importantes, plus ou moins probantes, qui toutes sont taraudées par la dynamique du processus « apprendre ».

Ainsi peut-on encore, en guise de témoignage, relever quelques-uns des vingt-sept stands du colloque-exposition sur la pédagogie universitaire qui s'est tenu à Montréal en Juin 1979 : algorythme, analyse des besoins éducatifs, applications pédagogiques de l'ordinateur, audio-tutorat, autodidaxie assistée, BADADUQ (système permettant de produire immédiatement une bibliographie sur pratiquement tous les sujets possibles), café-école, enseigner et apprendre, faire pour apprendre, jeu, média audio-visuels, micro-enseignement, objectifs et contrôle des apprentissages, ordinateur en interactif, processus de design, profil d'apprentissage... etc. *(Pédagogiques*, 1979, 3, pp. 13 à 15 ; Service pédagogique de l'Université de Montréal, 1979). Nous ne prétendons nullement présenter ces essais et ces tendances, nous voulons simplement souligner que tous partent du processus « apprendre » et représentent une redéfinition de l'enseignement à partir de cette base. Arrêtons-nous un instant cependant sur le dernier car il met le doigt sur un axe qui pourrait être appelé à des développements intéressants. Le concept de style d'apprentissage se rattache à J.E. HILL (cf. Marc SCHO-LES, 1974) et suppose que, dans l'effort de personnalisation et d'individualisation de l'enseignement et des apprentissages, on doit tenir compte des caractéristiques d'apprentissage. Nous restons bien entendu ici dans le cadre d'une approche systémique de la réalité scolaire. De quoi s'agit-il ici plus précisément ? De

repérer la façon particulière qu'a un étudiant de procéder dans les différentes situations d'apprentissage où il est appelé à évoluer. Prenons par exemple le cas d'un étudiant en philosophie qui se trouve être un bon auditeur mais un piètre lecteur en ce sens que son niveau de lecture (compréhension et vitesse) est plutôt bas. Un tel étudiant aura tendance à s'appuyer énormément sur les cours magistraux et, s'ilétablit facilement des relations, sur les échanges informels avec ses collègues. Il devient alors évident qu'un tel étudiant sera handicapé dans un cursus qui exige de nombreuses lectures sur des sujets pas toujours simples et assez peu concrets, et que par conséquent il aura du mal à réaliser les apprentissages significatifs qui s'inscrivent par eux-mêmes dans un cheminement personnel. Dans les faits, ou bien cet étudiant s'adapte à un système qui va à rencontre de son profil d'apprentissage, on parlera alors d'intelligence plus ou moins grande en fonction du degré d'adaptation, ou bien il se trouve brutalement ou progressivement évacué et rejeté. L'autre voie serait de renverser le mouvement et de réaliser le plus rationnellement possible l'ajustement à réaliser entre l'étudiant, compte-tenu de ses habiletés d'apprentissage, et le système d'enseignement. En définitive, ce que prône J.E. HILL, c'est que l'étudiant, dans un type de rapport au savoir (processus « apprendre »), soit le point de convergence et d'émergence de tout système d'éducation et d'enseignement. Un tel retournement exige, bien entendu, que l'on se donne d'abord les moyens de détecter les différents profils d'apprentissage, c'est ce que divers tests permettent de faire dès maintenant (cf. les travaux québécois de C. LAMONTAGNE, 1974, 1977, 1978).

une attitude de secouriste et une idéologie de la sûreté

II reste que ces nouvelles formes pédagogiques, qui éclosent un peu partout et peuvent être rassemblées en un bouquet prometteur, sont loin de s'imposer réellement encore. Qui plus est, elles risquent d'être vidées de leur logique, marginalisées et récupérées au profit du processus « enseigner » qui y trouve certes une nouvelle souplesse sans pour autant se départir de sa logique fondamentale et des effets qu'il produit, sur lesquels nous nous garderons de revenir. Ce risque de récupération est en lui-même un signe, et ce sera là notre cinquième point ; c'est même le signe que quelque chose bouge, qui a une certaine réalité et une certaine consistance puisqu'il est nécessaire de lui prêter attention au point de l'intégrer en le retournant. Nous en trouvons un exemple dansl'article de M.N. SKATKINE et V.V. KRAEVSKI, « *Recherches didactiques et applications de leurs résultats dans la pratique en URSS* » (1978, pp. 293 à 307). Notons tout d'abord que les auteurs, dans leurs définitions même, privilégient les notions d'enseignement sur celles d'apprentissage, même s'il s'agit bien de ce dernier, et on ne peut trouver là qu'un simple effet de langage : *« la didactique n'étudie pas les méthodes d'enseignement propres à chaque matière, mais les lois générales de l'enseignement, indépendamment du contenu des différentes disciplines... Elle a*

pour objet non pas les caractéristiques et les processus psychiques qui relèvent de la psychologie, mais l'activité d'enseignement et l'apprentissage dans leur interdépendance et les lois du processus même de l'enseignement... La didactique élabore les principes théoriques indispensables à la résolution effective des problèmes de contenu, de méthodes et d'organisation de l'enseignement » (p. 293). L'effort a d'abord porté sur une redéfinition des contenus de manière à faire passer les enfants d'une réflexion empirique à une pensée scientifique et théorique, de manière aussi à répondre aux besoins du développement social, politique et économique de la société soviétique, de manière enfin à calquer idéalement l'enseignement polytechnique sur l'activité des ouvriers des professions appelées à se développer. Les pédagogues soviétiques, et ceci est une preuve de la prédominance du processus « enseigner », entendent favoriser l'acquisition de « comportements socialistes » par la détermination de contenus adéquats. Mais alors, pourrait-on dire, en quoi cela concerne-t-il le processus « apprendre » et son émergence ? En ce que l'on assiste aussi à un développement de la recherche sur les méthodes actives et heuristiques ; mais celles-ci sont conçues pour améliorer non pas tant la valeur de l'apprentissage que la valeur scientifique de l'enseignement. C'est ici que se situe le retournement du processus « apprendre ». On est obligé d'en tenir compte : *« le potentiel créateur de l'élève ne peut se développer que si ce dernier est appelé à participer directement à une activité créatrice... Aussi bien assurée soit-elle, la transmission d'un savoir que constitue la méthode explicative et illustrative ne garantit pas le développement de la pensée créatrice et l'autonomie cognitive des élèves »* (ibid., p. 297). Mais c'est pour tout de suite la contenir et l'insérer dans la logique des contenus et de l'enseignement en tant que tel, comme si seul ce processus traditionnel était apte à servir les fins de l'institution. Nous retrouvons ici cette collusion et ce jeu de masques entre « enseigner » et « l'institution » ; le processus « former » avait repéré et dénoncé cette figure, le processus « apprendre » aurait-il, lui aussi, une certaine capacité à le faire? Finalement, « apprendre » n'est là que pour aider à « enseigner », et la récupération s'opère le plus tranquillement et le plus « scientifiquement » du monde.

M.N. SKATKINE et V.V. KRAEVSKI, loin de vouloir remplacer l'enseignant en tant qu'il enseigne, ne conçoivent la diversification des méthodes et des techniques pédagogiques que comme une aide pour le professeur. Leur option est très nette : autant il s'agit d'améliorer le processus « enseigner », en l'enrichissant et en le modulant, autant il est hors de question de le renverser par le travail individualisé, l'enseignement programmé ou le travail indépendant utilisés jusqu'au bout de leur logique propre, qui est celle du processus « apprendre ». Les méthodes répondant à ce dernier courant vont être utilisées pour pallier aux défauts reconnus du système traditionnel, à savoir l'alignement sur l'élève « moyen », la coupure entre activités scolaires et extra-scolaires, l'exclusion des notions d'optionnel et de facultatif, l'étouffement de la pensée créatrice et de l'activité cognitive personnelle. Une telle attitude, que l'on pourrait quali-

fier de « secouriste », à l'égard du processus « apprendre », n'empêche nullement les tenants du processus « enseigner » d'affirmer que la *« réforme de l'enseignement en général et de son organisation est liée à l'optimisation du processus d'apprentissage »* (ibid., p. 304). En fait, il serait plus exact de dire, dans cette optique, que l'optimisation du processus d'enseignement passe par une optimisation du processus d'apprentissage mais que seul le premier reste fondateur car seul il est habilité à fonder réellement chez l'élève une conception communiste du monde... comme si le second n'était pas en lui-même suffisamment sûr et risquait de laisser l'apprenant s'échapper et échapper... ! Quoi qu'il en soit, on peut voir à l'œuvre ici ce que nous considérons comme une récupération : prenant conscience des insuffisances du processus « enseigner » et des valeurs du processus « apprendre », les auteurs semblent hésiter entre les deux puis choisissent de réinscrire le second dans un schéma de contrôle, qui appartient au premier/ Inutile de dire que, dans ces conditions, c'est la logique du processus « enseigner » qui continuera à fonctionner et que les autres démarches se révéleront rapidement des cautères sur une jambe de bois. Ce qui nous apparaît surtout frappant dans cette démarche, c'est qu'une telle récupération fonctionne à l'idéologie ; autrement dit, si l'on refuse alors de s'ancrer définitivement dans « apprendre », c'est au nom de contenus, progressistes ou non d'ailleurs, peu importe ici, que l'on veut transmettre et inculquer, et que ce processus ne semble pas pouvoir faire de façon sûre. Mais pourquoi en est-il ainsi ? « Enseigner » est verrouillé par le couple maître-savoir, soit par la détermination par l'enseignant (et, derrière lui, par l'institution) des contenus justes et surtout de la façon juste d'appréhender ces contenus ; « apprendre », lui, se fonde sur le couple élèves-savoir et la mise à distance du professeur : il y a là un réel facteur d'indétermination et la libération d'un espace plus difficilement maîtrisable par l'institution et ses représentants ; la fonction idéologique pressive est plus aléatoire ; la récupération s'impose comme une nécessité.

conseils pour élaborer son expérience

Finalement de quoi a-t-on peur quand on ne veut pas laisser les élèves « se coltiner » directement avec le savoir ? Qu'ils restent à l'extérieur ou qu'ils n'y trouvent pas ce qu'il faut y trouver. On préfère alors faire l'économie de cette expérience directe. Or, nous voudrions justement faire de cette nécessité d'enraciner les apprentissages sur une expérience le sixième signe de la mutation que nous cherchons à repérer. Nous l'étayerons par un article de V. HOST, *« Les démarches spontanées d'apprentissage et la formation scientifique »* (1978, pp. 23 à 32). Si nous choisissons ici le domaine scientifique, c'est précisément parce que c'est là que le plus souvent on refuse la démarche d'apprentissage au nom de la logique et de la difficulté des contenus. Il n'est certes pas question que chaque élève refasse les découvertes scientifiques mais il s'agit de pointer la possibilité de développer certaines formes d'apprentissage. V. HOST relève l'importance

réelle pour l'enfant des apprentissages informels et spontanés que l'on peut caractériser comme fonctionnels, facteurs de cohérence et basés sur des attitudes comme la confiance en soi. *« Et finalement, tout ce qui détermine le système des représentations et de valeurs des enfants, ainsi que les stratégies cognitives qui leur permettent de résoudre des problèmes de vie, résultent en grande partie des apprentissages fonctionnels »* (p. 25). Or, ces apprentissages spontanés sont rejetés en dehors de l'école car celle-ci se veut le lieu d'apprentissage systématique, c'est-à-dire d'apprentissage où l'adulte se donne une série d'objectifs qu'il a programmés logiquement et qu'il fait apprendre dans l'ordre à l'enfant. Le problème, c'est que seuls demeurent, semble-t-il, de façon durable, les apprentissages systématiques qui s'appuient sur des apprentissages spontanés préalables. *« De plus, les apprentissages systématiques ne prennent pas suffisamment en compte le système des besoins de l'enfant; de ce fait, l'acquis scolaire constitue un corps étranger au vécu de l'enfant, à son affectivité, à son expérience; il n'est pas réinvesti constamment dans des problèmes de vie et se trouve progressivement refoulé par les représentations spontanées »* (p.27). Face à cela, l'auteur préconise la méthode de découverte ou de résolution de problèmes car elle prend en compte les systèmes de besoins, d'intérêts et de représentations des enfants avant d'effectuer la reconstruction logique nécessaire à l'objectivation et à la communication. Il la complète cependant à la fois en aval et en amont ; en aval par des activités plus informelles et plus libres qui permettent à l'enfant d'exprimer ses besoins, de suivre ses intérêts et d'enrichir ses expériences ; en amont par des activités diversifiées mais systématiques visant à généraliser l'acquis, à l'organiser en un réseau cohérent de concepts et à consolider la mémorisation des notions essentielles. Retenons surtout de cela, en ce qui nous concerne, la nécessité, pour aboutir à une généralisation et à une conceptualisation, d'enraciner les apprentissages sur une expérience réelle, la moins factice possible. Autrement dit, s'il est important de confronter les élèves à des synthèses sous des formes diverses (cours, manuels, etc.), il est aussi capital de les laisser s'enraciner dans ces élaborations à travers leurs propres expériences, et ce en leur permettant de retrouver leur vécu éventuel, de faire le va-et-vient constitutif et hésitant entre ce qui est déjà structuré et ce que cela peut bien vouloir signifier pour eux. Une telle confrontation requiert un dispositif pédagogique adapté (temps, espace, modes de travail) qui relève précisément du processus « apprendre » en ce qu'il privilégie la mise en place de structures très souples pour laisser se réaliser un tel cheminement.

Mais alors, comment mobiliser son expérience et ainsi éviter la raideur ou la rigidité, sans pour autant manquer de cohérence ou de rigueur ? Comment construire en quelque sorte une instrumentation d'éducation à partir du rapport principal apprenant-savoir ? Une telle question ne manque pas de pertinence, surtout si l'on se remémore cette grande peur que nous évoquions un peu plus haut. C'est sans doute ce qui justifie le développement d'un nouveau type de conseils

méthodologiques en éducation centrés cette fois non plus sur « enseigner » (les « trucs » du bon maître) mais sur « apprendre » ; nous en ferons notre septième signe. Un dossier élaboré par *Education et Développement* (1978, 126, pp. 28 à 45) permet par exemple d'appréhender les lignes directrices de cette évolution. Quelle voie suivre ? Quel parcours tracer ? Quel chemin découvrir, qui préfère souvent le zigzag à la ligne droite, ULYSSE à DESCARTES ? Une telle méthodologie suppose que l'élève soit placé, seul et/ou en groupe, en situation d'élaborer sa propre démarche de travail. Il faut que, en un certain sens, la préférence accordée à la maîtrise du savoir-faire et l'éducation à l'autonomie prennent le pas sur l'absolutisme de l'acquisition des connaissances. *« C'est dans la mesure où l'étudiant est appelé à faire preuve d'initiative, à déterminer ses propres stratégies, à ressentir un besoin de perfectionnement en fonction de sa perception des résultats, mais aussi de sa capacité d'innover, que des méthodes de travail intellec-tutel peuvent lui apparaître utiles pour rechercher l'information, l'organiser, la transformer et la communiquer »* (J. HASSENFORDER, ibid., p. 42). Mais, en même temps, il semble bien, à partir du discours des élèves et des enseignants lancés dans cette perspective, que la préoccupation méthodologique ne peut se faire jour que dans un deuxième temps, une fois qu'une véritable soif de relation humaine avec les professeurs ait pu être étanchée : « apprendre », pour fonctionner, doit tenir

compte de « former » dans un premier temps, ne serait-ce que pour se constituer. La méthode proprement dite renvoie à des techniques d'apprentissage ; sur le plan psychologique et psychosociologique, elle suppose une relation d'aide, donc des attitudes qui se révèlent face à des difficultés rencontrées, génératrices d'angoisse et d'incertitude. L'information, la structuration des connaissances et, pour les atteindre, le conseil méthodologique ont précisément pour objet de réduire cette incertitude en organisant le temps, l'espace et les modes de relation aux autres. Encore faut-il respecter certaines règles. Et il semble bien que les règles de la méthode cartésienne soient probantes pour celui qui a déjà trouvé ! Or, l'élève qui apprend ne découvre la terre promise que par l'exode et l'errance ; c'est une réhabilisation de la vie expérientielle, longue, divergente mais intéressante. Et nous retrouvons ici ce refus de la logique expositive et de ses principes (cf. le second signe) ; nous retrouvons encore la progression du travail autonome et le développement des centres documentaires dans les établissements scolaires (cf. ce que nous disions sur le travail indépendant) ; nous retrouvons enfin cette redéfinition du rôle de l'enseignant qui privilégie l'aspect consultant ou tutorat, basé sur la confiance et l'échange, sur l'aspect communication du savoir. Inutile de dire qu'une telle dérive renvoie à des mutations culturelles globales plus profondes : développement des sciences humaines, organisation scientifique du travail, croissance de la référence aux sciences expérimentales, apparition d'un enseignement de masse se proposant de préparer à la vie professionnelle dans toute ses dimensions. L'éclosion de conseilsméthodolo-giques nouveaux centrés sur « apprendre » n'est donc qu'un aspect de la partie immergée d'un iceberg social et culturel.

DESCARTES peut ainsi être considéré comme le réfèrent du processus « enseigner » car, si *« Le bon sens est la chose du monde la mieux partagée »* (1637-1965, p. 25), les idées claires et distinctes sont universelles et s'imposent en quelque sorte d'elles-mêmes : il surfit de les transmettre. ULYSSE au contraire justifie « apprendre » car une idée ne devient claire et distincte qu'à l'issue d'un parcours qui se doit d'être personnel. Tel est peut-être le véritable sens de l'expression « apprendre à apprendre » aujourd'hui. Et le problème de la formation des enseignants (« enseigner à apprendre ») relève de cet enjeu. Que signifie en effet « apprendre à apprendre » ? Le premier plan relève d'« apprendre à être enseigné », et nous retrouvons là tous les conseil méthodologiques dont nous venons précisément de parler (on envisage alors principalement l'apprenant en tant que tel). Le second plan renvoie plutôt à « apprendre à enseigner » ; il prétend définir comment enseigner en tenant compte de la psychologie de l'apprentissage (GOLDSCHMID, 1983) (on envisage alors surtout l'enseignant dans son activité). Mais, tous comptes faits, ces deux plans en restent à « enseigner ». Seul le troisième plan bascule réellement sur le processus « apprendre » comme rupture fondamentale par rapport à la pédagogie traditionnelle. Il s'agit de « faire apprendre à faire apprendre » (pour le formateur), pour que le professeur puisse « apprendre à faire apprendre » et que l'élève puisse « apprendre sans être

enseigné ». En toute rigueur de termes, au lieu de parler comme maintenant à propos de la formation des enseignants de « méthodologie de l'enseignement » (et non plus de pédagogie), il faudrait l'envisager d'abord comme une « méthodologie de l'apprentissage », les enseignants n'ayant déjà que trop la nostalgie de DESCARTES.

buts éducatifs cherchent valeurs nouvelles

II ne faudrait cependant pas se leurrer et croire que la mise en œuvre d'une telle démarche est actuellement monnaie courante. En dehors des risques de récupération déjà signalés, il faut bien constater que la plupart des maîtres « enseignent » encore aujourd'hui, tel est le fait dominant confirmé, par exemple, par l'enquête de L. MASSARENTI que publie la *Revue française de pédagogie* (1979, 46, pp. 30 à 40). Selon l'auteur, indépendamment de la méthode d'enseignement appliquée, maître et élèves utilisent, pour communiquer, quatre moyens privilégiés parmi d'autres, l'audition, le langage, l'activité manuelle et la vision. Les méthodes d'apprentissage regroupent ces moyens utilisés dans des proportions diverses selon leur propre logique ; est considéré comme schéma préférentiel tout groupe de moyens dont la fréquence d'emploi est la plus importante. Des grilles différentes pour le maître et les élèves sont construites à cet effet. Or, que constate-t-on des enregistrements effectués (à Genève, en fait) ? Essentiellement que les méthodes employées sont axées sur le langage de la part du maître, ce qui détermine une activité d'écoute chez les élèves. *« La prédominance des schémas du type auditif atteint 60 à 70% de l'activité de la classe, ce qui*

est énorme » (p. 40). Ce ne sont pas là des schémas caractéristiques du processus « apprendre » mais bel et bien des lignes de force révélatrices du processus « enseigner ». On pourra d'ailleurs en trouver une confirmation dans l'étude anglaise de E. LUNZER (1979) sur l'utilisation de la lecture à l'école. L'auteur présente la lecture comme un moyen d'autoformation propre à favoriser le développement de l'autonomie dans l'apprentissage et la diversification des méthodes pédagogiques. Si la compréhension d'un texte dépend de l'aptitude à lire couramment et de l'aptitude à poser les questions pertinentes, le facteur principal semble résider dans l'intérêt, dans la motivation. Or, que constate-t-on dans îenseigne-ment secondaire ? On y lit moins qu'à l'école primaire ; la lecture en classe se cantonne à des morceaux de manuels ou de fiches ; l'activité lecture est renvoyée à la maison (devoirs et leçons). Autrement dit, l'enseignement actuel continue à privilégier l'écoute du professeur sur la lecture : passer d'« enseigner » à « apprendre », ne serait-ce pas renverser, à l'école elle-même, le rapport écoute-lecture ? Malgré cela on constate une évolution significative de la perception des buts de l'éducation, comme s'il y avait un décalage entre les pratiques pédagogiques et les fins que l'on veut poursuivre. De plus en plus, sur ce dernier point, on cherche à atteindre de nouvelles valeurs centrées sur « apprendre », et nous ferons de cette constatation notre huitième signe. Un ouvrage de J. RAVEN, *Education, values and society. The objectives of éducation and thé nature and development of compétence* (1977), nous rappelle opportunément cet aspect. La prolongation de la scolarité pose en effet de façon nouvelle la question des buts de l'éducation car on ne peut plus se contenter aujourd'hui de la seule acquisition par les élèves de connaissances de base comme lire, écrire ou compter. Quelles connaissances, quelles actions, quelles pratiques privilégie-ton ? et de quelles valeurs sont-elles porteuses ? Confrontant les résultats des enquêtes entreprises sur les buts du système éducatif, l'auteur constate un accord assez large entre élèves, professeurs et parents sur la nécessité de promouvoir des qualités de caractère actuellement négligées, sinon même contre-carrées, comme l'initiative, la confiance en soi et la volonté de réaliser et d'entreprendre.

Néanmoins un tel consensus ne gomme pas des disparités importantes entre les différents partenaires et même au sein d'une catégorie ; le développement de l'autonomie, par exemple, n'a pas la même place dans les milieux socio-culturels ; origines sociales et aspirations professionnelles interfèrent ici. Il semble bien cependant, selon divers travaux anglo-saxons, que rien ne permet de dire que les gens les plus instruits sont, plus que les autres, mieux capables de jouer, en raison de leur instruction, des rôles importants dans la société, qu'ils sont donc plus productifs et plus efficaces. Une fois l'entrée dans la profession réalisée, le rapport entre réussite dans la vie de travail et réussite scolaire et universitaire n'est plus déterminant. Ce qui signifie que le système éducatif, s'il est bien la clef de l'emploi et de la position sociale, n'aide pas particulièrement les personnes à développer les compétences qui leur seront nécessaires par la suite.

Mais qu'est-ce qui caractérise plus précisément la compétence ? J. RAVEN cite plusieurs éléments qui lui semblent déterminants dans ce cas : savoir poursuivre un but, savoir le décomposer en objectifs partiels susceptibles d'être atteints, savoir ressentir les indications qui peuvent amener à modifier sa manière de faire, être en prise sur ses sentiments et les orienter positivement, créer des situations où l'on peut travailler en fonction des buts valorisés en s'adjoignant des gens qui partagent des valeurs similaires. Or, ces objectifs sont précisément des facteurs qui permettent de réaliser des apprentissages efficaces et satisfaisants, ce sont des éléments de la structure du processus « apprendre ». Apprendre suppose que l'on réfléchisse à un but, que l'on s'y attache, que l'on engage son affectivité dans ce que l'on fait, que l'on recherche et que l'on utilise le feed-back, que l'on ait confiance en soi, que l'on soit conscient de la compexité du réel, que l'on intègre les données particulières dans des schémas successifs plus globaux... Et si le rôle de l'école était de favoriser l'apprentissage de cet apprentissage? Il y a bien là un système de valeurs. Et, si la question des valeurs de l'éducation, que l'on voit resurgir actuellement *(Education et Développement*, 1979, 133) si fortement, va de pair avec cette dérive vers le processus « apprendre », il ne faut pas y voir une conjonction fortuite mais essentielle. Les justifications que se donnait le travail indépendant (cf. plus haut) témoignaient déjà de cette articulation fondamentale.

On pourrait d'ailleurs prolonger l'examen de ce huitième signe par la considération du retour en force, dans le champ éducatif, d'un de ses enracinements privilégiés, à savoir la pédagogie humaniste qui tend actuellement à contre-balan-cer les effets scientifiques de la tendance behaviouriste. J. PIVETEAU, dans sa communication au Vlème Congrès international des sciences de l'éducation (1976, tome 2,pp. 473 à 477), note qu'alors qu'en France la scène pédagogique a tendance à être occupée par les oppositions des tenants de MARX et de FREUD, les U.S.A. voient s'affronter partisans de la pédagogie behaviouriste et de la pédagogie humaniste. Il n'est pas indifférent, d'ailleurs, que ces deux courants nous arrivent situés tous les deux du côté d'« apprendre », le premier se rapprochant d'« enseigner » et le second de « former », preuve que, malgré les luttes ardentes, le débat est bien à situer de ce côté-là. En fait, la pédagogie humaniste, puisque c'est elle qui nous intéresse plus spécialement ici, est née de deux refus, l'un étant analytique (la psychanalyse se liquéfiait dans une multitude de chapelles et d'écoles de thérapie), l'autre étant behaviouriste (l'ère 1958-1968, qui se fondait sur une confiance dans le développement de la société américaine et qui avait voulu une école plus scientifique dans ses contenus et ses méthodes, se soldait par un échec). Cette tendance, non organisée en tant que telle, composée de transfuges des deux autres courants, entend étudier la personne normale dans une vision optimiste, puisqu'elle tend à gommer les oppositions entre l'individuel et le social et croit que la résolution de ces conflits se situe au sein de la personne elle-même, et anti-institutionnelle, puisqu'elle fait de

l'individu et non des structures le moteur du changement. Structurant cet éparpillement informel qui a suivi les tentatives d'A. MASLOW dans les années 60, J. PIVETEAU repère quatre axes fondamentaux qui peuvent apparaître comme des principes de base : *« en premier lieu tous veulent développer la lucidité face aux émotions personnelles... Il y a derrière cet effort la conviction que l'élément cognitif n'est pas le seul et peut-être même n'est pas premier dans la poursuite des études... En second lieu tous veulent développer les ressources de l'imagination par opposition au développement des possibilités d'attention... En troisième lieu tous cherchent à développer les moyens de communication non-verbale, et introduisent couramment dans la classe le mime, le théâtre, la danse... Enfin, tous cherchent à faire de l'éducation un bien consommable dans le présent et non une denrée thésaurisablepour des lendemains de disette »* (ibid., pp. 475-476). Si nous nous retrouvons assez bien dans ces évéments, tout au moins dans ce qui les sous-tend, c'est qu'ils rencontrent à la fois les bases et les buts du processus « apprendre ». Il ne s'agit pas en effet d'apprendre pour apprendre, mais de permettre aux élèves de devenir maîtres d'eux-mêmes, conscients de leur fonctionnement, projectifs et créatifs, cherchant à épanouir et à développer leur identité : « apprendre » n'est qu'un moyen au service de ces fins, mais un moyen qui exige que la classe devienne un véritable milieu de vie, soit un véritable milieu d'éducation. C'est ici que la sensibilité à « former » intervient, même si pour nous elle passe, davantage que pour les tenants de la pédagogie humaniste, par une voie institutionnelle, comme nous le verrons par la suite. Cette ambiance humaniste a bien de quoi alimenter cette recherche de nouvelles valeurs dès maintenant, même si l'attention sur ce point risque de n'être vraiment réelle en France que dans quelques temps, quand sera passée la vague « apprendre » penchée sur « enseigner ».

ça bouge, ça parle et on en parle

Les huit points précédents ont montré que la mutation est bien réelle et permettent de comprendre en quoi et pourquoi le processus « apprendre » est devenu le lieu des nouveaux débats pédagogiques. Ce dernier aspect nous servira justement de neuvième signe. Il est ainsi tout à fait significatif de comparer la rédaction du numéro 58 de *Pour* consacré à *« L'acquisition et la transmission des connaissances, II — où, comment apprend-on ? »* (1978) à celle des numéros 62-63, « *L'analyse institutionnelle en crise? (historiques, analyses et débats)* » (1978). Le schéma est le même mais, alors que le premier annonce la naissance d'un débat, le second est un acte funéraire. Nous avons là la preuve tangible du passage, dans le champ pédagogique, du processus « former » au processus « apprendre ». Qui plus est, chacun de ces numéros « fous » est précédé d'un numéro « sage » qui pointait l'apparition dans un cas (numéros 32-33 pour la pédagogie institutionnelle), la conception dans l'autre (numéro 49), des processus en question. Mais alors, en dehors de ce déchirement, qu'est-ce qui permet

d'affirmer la similitude du schéma de rédaction ? Il y a tout d'abord ce besoin de considérer comme significatif l'histoire de la constitution du numéro ; elle est racontée longuement, analysée et déclarée signifiante, c'est-à-dire faisant partie du processus lui-même. Il y a ensuite un mélange de textes communs et de textes individuels, comme si l'on voulait marquer par là que l'on se trouve en présence d'une tendance diversifiée mais unitaire. Il y a enfin l'insistance sur la nécessité d'une approbation différente de l'institution dans un cas, du savoir dans l'autre, sur la volonté de retrouver un rapport fécondant entre institué et instituant dans un cas, entre savoir reconnu et savoir vécu de l'autre, le tout bien entendu, et dans les deux cas, sur fondrévulsif, à savoir « enseigner ». Ce qui change, c'est que les institutionnalistes, car ce sont les mêmes, se mettent à envisager l'acte d'apprendre comme tel, comme si le savoir devenait institutionnel, comme si la question du savoir se substituait à celle de l'institution.

Si la constitution du numéro 58 est parlante en elle-même, son contenu ne l'est pas moins, d'autant que les deux aspects participent de la même logique. Tout l'exemplaire démontre, par l'exploration des vécus, qu'apprendre et avoir envie d'apprendre suppose un va-et-vient entre le savoir « sauvage » et le savoir insititutionnel, et que ce dernier ne s'enracine que s'il fait suite au premier ou y retrouve des assises. « *C'est toujours le même problème : nous ne saisissons que ce que nous connaissons déjà, de façon plus ou moins obscure... on pourrait essayer, enfin, de passer à la société éducative dont on parle depuis longtemps, sans oublier que la connaissance n'est jamais le fruit de la contrainte. Il ne s'agit pas d'obliger à apprendre, à l'école ou dans les stages, mais de créer une animation culturelle permanente, donnant à chacun le moyen d'apprendre selon ses désirs et ses besoins* » (op. cit., p. 12). De ce point de vue, l'école aurait au moins deux fonctions : elle sert à acquérir des langages fondamentaux qui doivent être utilisés comme des instru-ments, elle doit permettre à chacun de développer et d'organiser, grâce à ces outils, un savoir qui se fait chaque jour, dans les groupes, au contact des autres, par ta vie et par la recherche, hors l'école et dans l'école. Car il reste vrai que le savoir institution-nel est le premier en droit en ce qu'il fournit la grille de lecture de l'expérience ; mais, conjointement, il est second en fait en ce qu'il ne peut fonctionner qu'en relais du savoir « sauvage » ou expérientiel, ce dernier étant la condition de base de l'appropriation du savoir institutionnel et ayant pour destin d'être remodelé et amplifié par ce qu'il a précisément contribué à lancer. Tout se passe comme si la fusée porteuse ne servait pas seulement de lanceur mais était à son tour modifiée, non comme un manque mais comme unsurplus, par le missile à tête chercheuse. Quoi qu'il en soit, il semble bien que la volonté de régler des comptes avec le savoir, ici le savoir institutionnalisé bien entendu, vienne d'une expérience malheureuse de la déconnexion entre les deux étages que nous venons d'évoquer. L'individu qui relie les deux fait l'expérience de son pouvoir, de son savoir, de son pouvoir-savoir ; celui qui éprouve le chaînon manquant finit par se définir comme non-pouvoir, non-

savoir et à attribuer à un autre le pouvoir du savoir et le savoir du pouvoir : n'est-ce pas là le fonctionnement du processus « enseigner » ?

Et justement, dans ce numéro de Pour, C. CLOUZOT fait bien la distinction entre les deux démarches : *« j'ai essayé de montrer que le fait d'apprendre n'a rien de commun avec celui d'enseigner et que celui qui apprend est l'acteur principal des processus de maturation et de transformation qui s'effectuent en lui. Il suffit de refuser d'apprendre pour que rien ne se passe en matière d'acquisition profonde. Dans ces conditions, « ce qui est appris », ou ce qui va faire l'objet d'un apprentissage, c'est-à-dire le savoir, le savoir-faire ou le savoir-être que l'on peut vouloir acquérir, joue évidemment un rôle déterminant »* (ibid., p. 59). Apprendre suppose que l'on considère que cela nous sera utile ou que cela nous est agréable ; alors nous acceptons d'investir du temps et de l'énergie. Des moyens sont certes à notre disposition pour faciliter notre apprentissage : sources d'information auxquelles nous pouvons avoir accès, maître qui guide et stimule, facteurs externes (présentation du matériel, groupe, stratégie choisie, environnement, etc.) qui aident à vaincre surtout les difficultés rencontrées en début d'apprentissage. Mais ces moyens restent inopérants, s'ils ne s'articulent pas sur trois conditions déterminantes : la motivation de l'invididu, la liberté dont il dispose pour conduire ses apprentissage, l'expérience vécue ou l'application concrète du savoir. Ces questions sont donc centrales pour le processus « apprendre », d'autant que ce qui est premier c'est la relation apprenant-savoir ; après tout, dans le processus « enseigner », le problème de l'appétence de l'élève pour les connaissances est second par rapport à celle du maître pour les contenus, comme l'indique la forme que prend alors notre triangle pédagogique. Au contraire, ici, ce thème devient central et c'est lui qui conditionne les moyens et non l'inverse. Mettre la charrue avant les bœufs n'a jamais fait boire l'âne qui n'a pas soif, si l'on nous permet cette image irrespectueuse. En fait, nous voyons surtout revenir ici des idées que nous avons déjà repérées comme signes dans les développements précédents. Par contre, pour bien prendre acte de l'évolution entérinée par cette publication, nous voudrions la comparer rapidement avec peut-être le premier article paru en France sur cette question en 1971 dans la revue *Orientation* (29) et repris dans *Attention! écoles* (1972, pp. 271 à 297) ; nous voulons parler du texte de J.C. FILLOUX, *« Le processus enseigner-apprendre et la recherche en science de l'éducation »*.

Notons d'emblée que l'auteur parle du processus enseigner-apprendre au singulier et ne distingue pas radicalement les deux termes, comme s'il n'y avait pas à choisir entre les deux, comme s'il était possible d'améliorer le fonctionnement de ce processus totalisant. Et pourtant la logique dissociative est posée : on voit J.C. FILLOUX montrer que le développement des sciences de l'éducation va avoir des incidences pédagogiques certaines et en arriver à distinguer « acte d'enseigner » et « acte d'apprendre », à jouer de l'un contre l'autre, même s'il affirme vouloir les maintenir dans la même structure. Il reste que, dans la façon

même de poser le problème, « apprendre » est toujours considéré comme un effet d'« enseigner ». C'est cette problématique qui va changer : en séparant le processus « apprendre » et le processus « enseigner », on va découvrir qu'il est possible tout autant de définir l'un à partir de l'autre qu'inversement ; il va même falloir choisir et, actuellement, on assiste à des tentatives qui reprécisent l'acte d'enseigner au sein du processus « apprendre ». Prisonnier de l'époque, l'auteur estime que le renversement qu'il appelle va venir de l'étude des interactions enseignants-enseignes ; nous retrouvons bien là, en quelque sorte, la base du processus « former » et les expériences auxquelles il a donné naissance. Mais force est de constater que la mutation actuelle s'appuie sur l'analyse des interactions apprenants-savoir. On peut d'ailleurs noter curieusement qu'au niveau du langage lui-même, il y a un trou, ou manque de mot, lorsque l'on constitue les couples pédagogiques : .on parle bien d'enseignants-enseignés, de formateurs-formés, mais à qui faut-il adjoindre le terme apprenants pour retrou-ver une telle symétrie ? Nous verrons là un signe prémonitoire de cet effacement du maître qui est constitutif du processus « apprendre » lui-même. Finalement, cet article est important car il pointe la distinction entre « enseigner » et « apprendre » mais il voit la solution et l'équilibre dans « former », c'est-à-dire dans une étude scientifique de la relation pédagogique qui prenne aussi en compte les aspects irrationnels. Or, si effectivement en France il y a eu inflation de ces variables ces dernières années, il semble qu'on en revienne à les resituer dans une autre structure, comme partie d'un ensemble plus fondamental défini certes par « apprendre », mais s'appuyant sur « former », ne serait-ce que pour prendre en compte ces conditions de l'apprentissage relevées par *Pour* un peu plus haut (58).

enfin Moïse vint...

Notre dixième et dernier signe va consister, au-delà des essais précédemment relevés, surtout dans le neuvième point, à considérer comme révélatrices de la mutation les inscriptions plus théoriques de ces nouvelles tables de la loi pédagogique. Les tentatives foisonnent, émanant surtout il est vrai des cieux d'outre-atlantique ; nous les réservons pour la prochaine partie de ce chapitre. Mais, pour notre propre paysage hexagonal, nous pouvons aussi trouver des éléments dignes d'attention allant d'un style hérité de la tradition humaniste et philosophique *(Qu'est-ce qu'apprendre?,* O. REBOUL, 1980) à un style exclusivement expérimentaliste *(Traité de psychologie expérimentale,* Paris, 1963 et...). Pour notre part, en guise de preuve de cet effort théorique relatif à « apprendre » dont nous faisons notre ultime signe, nous retiendrons l'article que J.F. LE NY consacre *À « La programmation de l'apprentissage de connaissances particulières »* (1978, pp. 278 à 285), car il envisage les données par lesquelles on justifie très souvent le processus « enseigner » dans sa nécessité ; et il est bien vrai que la plupart des professeurs, lorsqu'ils enseignent, s'attachent principalement à

transmettre ces données particulières. D'emblée, l'auteur récuse la seule tradition skinnerrienne qui réduit l'apprentissage à une modification du comportement. Il souligne l'existence d'apprentissages motivationnels et affectifs d'une part, cognitifs d'autre part; ceux-ci, dit-il, *« doivent être conçus comme une modification d'une certaine réalité interne, motivation-affectivité d'une part, cognition de l'autre, qui ne se traduit pas de façon nécessaire ou univoquepar une modification d'un comportement déterminé »* (p. 278), En dehors du fait que l'on peut voir là une condamnation d'une pédagogie par objectifs trop optue et d'un enseignement programmé trop restrictif, il est intéressant de souligner le rôle de la motivation comme support des acquisitions dans les autres domaines, ce que nous rappelons pour notre part quand nous prônons l'adoption d'un processus « apprendre » tendu par « former ». Revenons à la cognition pour y retrouver d'un côté des modalités de fonctionnement des activités psychologiques, soit des mécanismes de traitement et de stockage de l'information, de l'autre des contenus sur lesquels les premières vont s'exercer et auxquels on attribue un caractère fondamentalement mnésique. Les connaissances particulières font partie de ces contenus et se caractérisent par le fait qu'elles sont difficiles à présenter de façon systématique, à conceptualiser rigoureusement et à formaliser car elles reposent sur la description d'événements singuliers ou d'une série d'événements advenus à des individus singuliers. Comment les apprendre ? Comment les faire apprendre ? Faut-il les enseigner ?

Nous avons souvent vu que le processus « enseigner » réduit les deux niveaux de cognition, mémorisation et développement des autres capacités intellectuelles, au premier ; « apprendre », au contraire, et la taxonomie cognitive de B.S. BLOOM est précisément construite sur cette césure, veut les distinguer de façon à faire de l'effet mémoire la résultante d'opérations hiérarchiquement supérieures. Si apprendre des connaissances particulières consiste à réussir à les intégrer à un cadre conceptuel plus global, il faut sans doute éviter de les présenter en les privilégiant et en se contentant de les justaposer ; les opérations intellectuelles actives favoriseront la structuration et la rétention à plus long terme. J.F. LE NY montre que l'apprentissage, et donc le non-oubli, est fonction dans ce cas de deux processus, la compréhension et la mise en mémoire ; autrement dit, il est favorisé par les conditions de mise en œuvre de ces deux activités qui chacune comporte une sélection, une réorganisation et une condensation de l'information sémantique. Or, la sélection adéquate de l'information, pour ne prendre que cet aspect, va dépendre de sa possibilité d'intégration dans les cadres cognitifs préexistants chez le sujet ; et donc l'effort pédagogique, à proprement parler, va consister à retrouver, réactiver et rendre disponibles ces cadres cognitifs. Si avoir à résumer un texte est plus performant pour l'apprentissage que la seule réception d'un cours, toutes proportions gardées bien entendu, c'est parce que l'activité de compréhension se trouve stimulée avant celle de mise en mémoire ; dans le cours au contraire, il y a télescopage des deux activités et report sur la seconde

de toutes les opérations nécessaires (sélection, etc.) pour apprendre. La mise en mémoire est bien une activité intellectuelle mais, quand on s'appuie directement sur elle comme dans 'enseigner », on la surcharge et on ne la fait pas fonctionner dans ses conditions optimum, de telle sorte que nous conservions le meilleur résumé possible sous une forme cognitivement utilisable. Un renversement désormais familier est à opérer : *« l'objectif que doit se proposer le pédagogue est un état final défini de l'élève, et non simplement une certaine présentation initiale de la matière »* (ibid., p. 282). Mais cet état final est le produit de transformations qui toutes obéissent à la loi générale de la perte sélective de fragments d'information. L'auteur est alors amené, en fonction de cette loi et de ses mécanismes, à prodiguer des conseils pédagogiques : attendez-vous à ce que peu d'éléments restent, déterminez clairement et à l'avance ce que vous voulez voir rester, présentez cette information de façon très structurée autour d'un noyau organisé, envisagez les acquisitions non en fonction de la logique des contenus mais en fonction des caractéristiques psychologiques de l'apparition et de l'usage des concepts en question, ne présentez jamais un concept a nihilo mais toujours à partir des formes diverses des concepts qui lui sont attachés et qui en se modifiant vont le constituer, ne vous limitez pas dans l'apport de connaissances à ce que vous estimez essentiel mais multipliez les informations vraies et les points de vue différents en faisant confiance à l'activité cognitive de l'élève...

Ce travail de l'apprentissage repéré par J.F. LE NY, même si parfois l'article ne sort pas de la perspective d'enseignement, conseils pédagogiques : attendez-vous à ce que peu d'éléments consiste à partir de la façon dont fonctionne l'apprenant confronté au savoir. Il rejoint bien des intuitions notées précédemment : l'oubli sera d'autant moins fort que le sujet aura pu habiller le noyau central à retenir d'éléments secondaires signifiants, lui appartenant : apprendre, c'est reconstruire la façon « logique » avec ses propres catégories psychologiques ; multiplier les points de vue engage à élaborer sa représentation conceptuelle ; l'énoncé conceptuel est un résultat et court-circuiter la démarche qui le précède ne fait que reculer son acquisition. N'est-ce pas là un appel pour la mise en œuvre de stratégies pédagogiques autres ? Ne trouve-t-on pas là des fondements théoriques justificatifs pour de nouvelles pratiques? C'est bien ce que propose par exemple F. SMITH dans un récent ouvrage au titre significatif, *La compréhension et l'apprentissage. Un cadre de référence pour l'enseignement,* en s'appuyant sur le principe suivant : *« La tâche de l'éducation n'est pas de créer ni même de développer l'habileté à apprendre, mais de comprendre et de respecter sa nature et ainsi d'en faciliter le fonctionnement... Tout enseignant a comme tâche fondamentale d'éviter d'interférer dans les processus naturels de compréhension et d'apprentissage »* (1979, p. 2). Il apparaît maintenant, à l'issue de ce repérage, que la décennie 70-80 est marquée, pour le champ pédagogique, par l'émergence du processus « apprendre ». Nous en avons reconnu dix signes : substitution du « learning » au « teaching », distinction entre différentes logiques, recherches

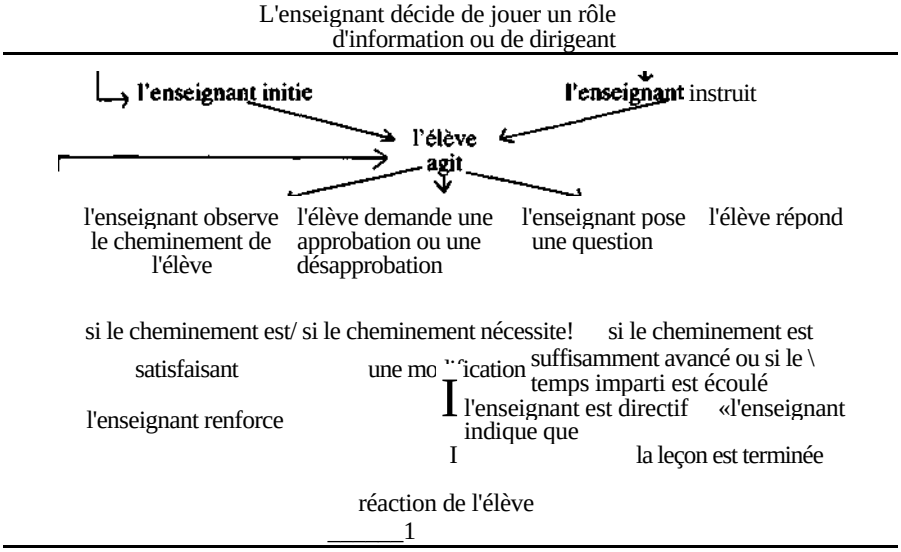
d'une nouvelle didactique, éclosion de formes pédagogiques diverses, tentative de récupération, recours et retour à l'expérience, développement des conseils méthodologiques, poursuite d'autres valeurs, centration sur de nouveaux débats, croissance d'approches théoriques significatives. Le déplacement est donc bien réel mais, à regarder d'un peu plus près l'histoire française de ce changement, on serait tenté de croire que la pratique a en quelque sorte précédé la théorie proprement dite, en particulier sur la question fondamentale pour nous ici : « qu'est-ce qu'apprendre ? ». Chronologiquement parlant, ce n'est qu'après avoir constaté et vécu la mutation que nous devenons capable de poser la nécessité d'une approche plus abstraite et de rencontrer une systématisation de ce qu'est apprendre. Ce mouvement de la démarche témoigne bien de la logique même de l'apprentissage vu à partir du processus « apprendre », c'en est encore un signe, un de plus en quelque sorte... Est-ce pour autant un gage de l'entrée dans la terre promise ?

B — VERS DES ELEMENTS PLUS SYSTEMATIQUES

Les travaux anglo-saxons et américains sur l'apprentissage commencent maintenant à être extrêmement conséquents. Les recenser serait certes fort intéressant mais le cadre et la logique de ce travail en seraient très affectés ; c'est pourquoi nous préférons reprendre quelques éléments qui nous parlent davantage, à nous (nous découvrirons d'ailleurs que c'est la loi essentielle de l'apprentissage), et insister plus spécialement sur une théorie moins connue par rapport à celles de SKINNER, BRUNER ou PIAGET (qui, lui, n'est pas de langue anglaise), nous voulons parler d'AUSUBEL. Mais, avant d'en venir à ce point provisoirement ultime de notre démarche, demandons-nous quelles sont les situations qui président dans l'institution scolaire à l'apprentissage. A. MORRISON et D. MC INTYRE, dans *Teachers and teaching* (1969, pp. 182 à 186) relèvent une fois de plus que le paradigme dominant est un paradigme d'instruction par l'enseignant et que la mise à plat de cet enchaînement de séquences est d'autant plus intéressante qu'on la compare avec celle du paradigme d'auto-apprentissage. Curieusement, ces deux schémas ne sont pas repris dans l'édition française (1975) ; c'est pourquoi nous en fournissons une traduction.

s'imposer ou rester au service ?

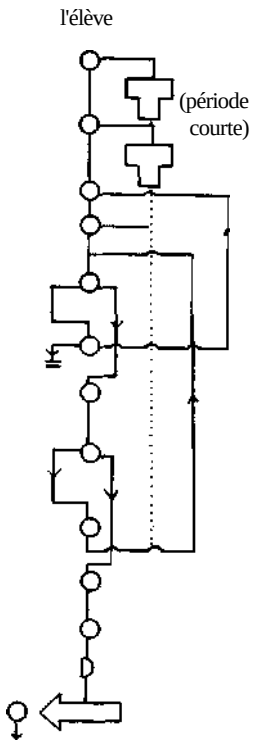
Commençons par le paradigme d'instruction :


L'enseignant décide de jouer un rôle d'information ou de dirigeant
l'enseignant initie
l'enseignant instruit
l'élève agit
l'enseignant observe le cheminement de l'élève
l'élève demande une approbation ou une désapprobation
l'enseignant pose une question
l'élève répond
si le cheminement est satisfaisant
l'enseignant renforce
si le cheminement nécessite! une mo ..fication
si le cheminement est suffisamment avancé ou si le \ temps imparti est écoulé
l'enseignant est directif «l'enseignant indique que la leçon est terminée
réaction de l'élève
1

Ce schéma est typique du processus « enseigner » de type magistral-actif ; il montre bien que la démarche est centrée d'abord sur les intervention du maître puis sur les réactions de l'élève. Les auteurs ajoutent que, parmi les voies possibles de ce tableau, les deux séquences de loin les plus utilisées sont les suivantes : réaction de l'élève —»• action de l'élève —» observation du maître -» intervention directive du maître ; le maître pose une question -> l'élève répond -» le maître renforce. Ici l'apprentissage s'inscrit dans le contexte « enseigner » ; ce dernier a la place centrale et la figure dominante est celle du maître-détenteur du savoir.

Prenons maintenant au contraire le paradigme d'auto- apprentissage en situation scolaire :

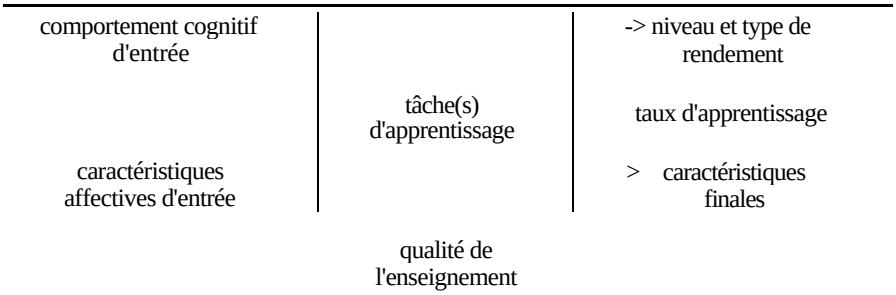
1. L'élève décide de se charger du projet, de sélectionner l'activité, etc.
2. L'élève détermine le projet, l'activité, etc.
3. L'élève commence (ou poursuit) son projet.
4. L'élève vérifie les étapes successives par rapport au projet.
5. L'élève détermine si elles sont suffisamment conformes.
6. Si oui, l'élève détermine si le projet est complet.
7. Si non (en 5), l'élève essaye de déterminer ce qu'il a fait de faux
8. L'élève se demande si une solution est utilisable.
9. Si oui (en 8), l'élève modifie le résultat.
10. Si non (en 8), l'élève décide de demander l'aide du professeur
11. L'élève formule la question
12. **L'élève** demande l'aide du professeur. Le professeur explique



Un tel schéma est certes susceptible de nombreuses modifications et de quelques remarques plus ou moins désobligeantes, ne serait-ce que parce que l'issue prévue, quelle qu'elle soit, est toujours heureuse ; remarquons cependant que le schéma précédent peut être sujet aux mêmes critiques. C'est en quelque sorte la règle du jeu de ce type de recherches. Il nous intéresse surtout en ce qu'il montre bien la réalité de la centration sur l'élève-qui-cherche-à-apprendre, l'enseignant n'étant plus qu'une sorte de « deux ex machina » qui met en place la situation et n'intervient que comme recours lorsqu'on l'appelle. Les démarches pédagogiques des deux paradigmes sont donc profondément différentes, les démarches d'apprentissage aussi, même si, à proprement parler, dans les deux cas il y a bien apprentissage. Dans l'une, le professeur s'impose et dispose, dans l'autre il reste au service de. Quel est celui qui favorise le plus efficacement l'apprentissage ? La réponse est en premier lieu dans la compréhension de ce qu'est l'apprentissage.

Bloom : un optimiste impénitent

Au-delà de ses taxonomies mais dans la logique de celles-ci (on peut encore noter qu'ici aussi la pratique a précédé la théorie proprement dite), B.S. BLOOM présente une théorie assez radicale à ce sujet (1976), puisqu'il estime tout simplement que 95% des étudiants, si on leur procure des conditions d'apprentissage favorables, peuvent atteindre un haut niveau de maîtrise, d'autant que leurs aptitudes à apprendre, leur vitesse d'apprentissage et leurs motivations sont en réalité tout à fait comparables. Tout se joue donc au niveau des conditions d'apprentissage, et c'est ce qui amène BLOOM à refuser l'enseignement traditionnel pour prôner l'apprentissage de maîtrise (mastery learning). Dans ce modèle, l'apprentissage dépend de trois facteurs : le comportement cognitif d'entrée, les caractéristiques affectives d'entrée, la qualité de l'enseignement ; d'où le schéma suivant :



Le comportement cognitif d'entrée détermine, pour plus de la moitié, la réussite de l'apprentissage ; en réalité, les élèves sont jugés non sur ce qu'ils apprennent, mais sur les comportements présents ou non avant le début du cours, et qui sont nécessaires à l'apprentissage. D'où la nécessité d'une pédagogie des prérequis et non d'une pédagogie de soutien ! Nous verrons plus tard AUSUBEL insi-ter sur le même point.

Quand aux caractéristiques affectives d'entrée, elles interviennent pour plus d'un quart dans la réussite d'un apprentissage ; et BLOOM restreint l'affectivité à la seule perception qu'a l'individu de sa réussite. De même qu'il est important, en fonction du point précédent, de ne pas rater un élément car l'effet est cumulatif, de même la perception qu'a l'élève de sa réussite à travers les différents retours que lui offre la situation scolaire a tendance à se structurer et à résister au changement, ce qui explique les difficultés à désancrer certains élèves de l'échec. La qualité de l'instruction enfin intervient elle aussi pour un quart dans les résultats de l'apprentissage ; ce qui est surtout remarquable, c'est que cette qualité, et

il faut entendre par là plus les méthodes pédagogiques utilisées que la maîtrise même des contenus, joue aussi bien sur les processus d'apprentissage des étudiants que sur leurs résultats. Il reste que, pour l'auteur, il est toujours possible de faire quelque chose, de débloquer, à condition d'accorder toute son importance à l'histoire antérieure de l'élève, aux procédures de feedback et de correction. C'est en cela que l'on peut dire que, du fait même de sa théorie, BLOOM est et reste un optimiste impénitent. Si les élèves ont besoin de temps d'apprentissage différents pour un même sujet, c'est que leurs caractéristiques initiales sont différentes, du fait d'histoires propres. L'auteur substitue la notion d'égalité des résultats à celle d'égalité des chances ; refusant l'idée que les élèves sont inégaux ou ont des « dons » différents, il affirme que tous les élèves, en dehors des 2 ou 3% qui posent des problèmes exceptionnels, ont des potentialités suffisantes au niveau de leur capacité d'apprendre pour acquérir ce que l'école a à leur apprendre. L'école, si elle renonçait à son rôle social sélectif traditionnel, a les moyens de résister à la pression d'un environnement inégalitaire, et ceci au nom même de ce qu'est l'apprentissage dans sa nature spécifique. BLOOM atteint ainsi un niveau institutionel que les travaux antérieurs ne posaient pas de façon aussi rigoureuse. Mais, en fonction de notre optique, la raison n'est pas suffisante pour délaisser ces premières approches. On peut dire que les premiers travaux sur l'apprentissage ont cherché à découvrir les lois de 1 ;'apprentissage de façon à en déduire des lois de l'enseignement qui les respectent, renversant ainsi le processus habituel qui structure la situation pédagogique par la logique du rapport professeur-savoir.

Si l'on reprend le schéma de BLOOM, on considère que les recherches initiales dans ce domaine ont principalement essayé d'améliorer la qualité de l'enseignement en fonction d'expériences portant sur ce qui favorise l'apprentissage. Les titres mêmes de certains de ces ouvrages sont d'ailleurs très significatifs. Prenons par exemple *La formation par l'apprentissage* (J. LEPLAT, CL. ENARD, A. WEILL-FASSINA, 1970) bâti autour des question suivantes : faut-il globaliser ou fractionner l'apprentissage? le masser ou le distribuer? Quelle est l'influence de la vitesse, du guidage, et de la connaissance des résultats dans cette activité? Quant à l'ouvrage de J.M. THYNE, *Psychologie de l'apprentissage et technique d'enseignement* (1964), sa construction est exemplaire : *« qu'est-ce qu'apprendre ? »* (première partie) engendre les *« techniques d'enseignement »* adéquates. Ces publications partent donc du principe que le professeur-savoir, substrat du processus « enseigner », doit s'effacer de sa logique propre et faire le mort pour créer des situations qui optimisent les conditions d'apprentissage, c'est-à-dire le rapport élèves-savoir. Revenons quelques instants sur l'ouvrage de THYNE car il est significatif de ces premières approches à tendance béhavioriste. Pensant que l'enseignement le plus efficace exige d'abord une connaissance de l'apprentissage lui-même, *« il faut,* dit-il, *tailleries engrenages de l'enseignement de façon qu'ils puissent correspondre à ceux de l'apprentis-*

sage » (p. 15). Les machines à enseigner doivent s'articuler sur les machines à apprendre car il est nécessaire de distinguer ce qui rend possible l'apprentissage de ce qu'est l'apprentissage lui-même, ce qui fonde le besoin d'une théorie. Mais alors, qu'est-ce qu'apprendre ? *« C'est adopter une nouvelle réponse à une situation »* (ibid., p. 30). On a là le substrat de ce qui deviendra la pédagogie par objectifs à systèmes de référence béhavioriste qui, bien qu'elle se veuille complexe, globalisante et gestaltiste, n'en reste pas moins très typée. Il y aura apprentissage si une situation donnée fonctionne comme un signal pour l'apprenant, si le signal a suffisamment de force pour provoquer une réponse, si un indicateur permet de déterminer que la réponse a la forme exigée et si la réponse reste liée au signal même après disparition de l'indicateur. Les caractéristiques d'un objet pédagogique spécifique ne sont-elles pas à rapprocher d'une telle définition qui reprend le schéma S — R (stimulus-réaction) ? De façon générale, il s'ensuit que l'enseignant doit savoir ce qu'il veut voir se produire, manifester à l'élève ce qu'il attend de façon à ce que celui-ci le perçoive, utiliser des indicateurs provisoires pertinents et mettre en place des renforcements adéquats. Les techniques d'enseignement à proprement parler se présentent alors comme des conseils qui essayent de tenir compte de ces règles fondamentales qui justifient le « bon enseignant » par le « bon apprenant » ; on peut en dénombrer ainsi quarante-sept dans la seconde partie de l'ouvrage. Mais il n'est pas innocent que les dernières pages soient consacrées à la programmation ; nous y voyons la preuve que toute cette tendance pédagogique, si elle s'inscrit bien dans le processus « apprendre », le tire le plus possible du côté d'« enseigner »... au point même que parfois on se demande si on n'est pas plutôt dans un processus « enseigner » qui tenterait d'intégrer « apprendre » ! D'ailleurs, pourquoi parler d'enseignement programmé ? Pourquoi ne pas plutôt considérer qu'il s'agit d'apprentissage programmé ? A croire que le maître tend, par le biais même des lois de l'apprentissage, à se réinstaurer comme central.

au-delà du principe de Watson

On peut estimer que cette dérive vient de ce que le schéma S — R fait de la réponse de l'élève, donc de l'apprentissage, une simple conséquence d'un stimulus qui va dépendre le plus souvent de l'enseignant ; de plus, la liaison entre S et R va sembler s'instaurer si l'action du maître est adéquate. Un tel schéma privilégie donc assez logiquement un retour caché à « enseigner » ou, tout au moins, n'arrive pas à s'en séparer, d'autant qu'il s'est appliqué à faire dépendre l'apprentissage principalement de la qualité de l'enseignement... que BLOOM, pour sa part, arrive finalement à considérer comme relativement secondaire (un quart de la réussite, selon lui). Mais, pour reprendre en compte tous les facteurs repérés par BLOOM (cf. plus haut), il faut aussi abandonner la théorie strictement béhavioriste pour accepter un point de vue plus « mentaliste ». Alors que J.M. THYNE, respectant le principe de WATSON, ne veut considérer que « le

manifeste », on voit R.M. GAGNE définir l'apprentissage à partir de « la boîte noire » et chercher à savoir ce qui se passe « dans la tête » de l'apprenant *(Les principes fondamentaux de l'apprentissage — Application à l'enseignement*, 1976). Son but reste bien le même : permettre à l'enseignant, en connaissance de causes, de planifier, donner et évaluer un enseignement qui n'est que l'agencement des événements externes planifiés qui initient, activent et supportent l'apprentissage. Une nouvelle révolution copernicienne est annoncée : plaçons au centre le rapport élèves-savoir et considérons comme périphériques les relations professeur-savoir ou maître-élèves. L'enseignant reste mais il a comme tâche principale de mettre en place une situation d'apprentissage. Mais qu'est-ce qu'apprendre pour l'auteur? C'est acquérir un nouvel *« état persistant »* (p. 5) ; et une acquisition requiert des stimulations externes, contrairement au processus de maturation qui s'effectue par croissance interne. C'est la théorie de l'information qui va ici servir de modèle à la théorie de l'apprentissage ; nous avons déjà pu constater qu'elle sert de référence fréquente aux partisans du processus « apprendre » car elle a permis de décentrer le circuit sur celui auquel il est destiné tout en maintenant les connexions avec les autres éléments.

C'est précisément ce parcours de l'apprentissage que GAGNE tente de reconstituer en repérant huit phases essentielles. La première est la motivation, et plus précisément la motivation d'accomplissement, c'est-à-dire le fait de trouver sa récompense dans l'atteinte d'un but. Il s'agit de se mettre en expectative ; la meilleur façon de trouver est encore de chercher. Notons surtout que l'apprentissage, pour être efficace et réussi, doit commencer par cette phase essentielle ; c'est là précisément que nous chercherons à faire porter nos efforts, pour des raisons cependant plus intuitives qu'analytiques, il faut le reconnaître. La phase d'appréhension se traduit quant à elle avant tout par l'attention et la perception sélective ; elle exige une certaine sélection préalable des informations. Vient ensuite l'acquisition proprement dite qui est essentiellement une opération de codification ; le plus efficace, souligne l'auteur, est de permettre à quelqu'un de trouver par lui-même ses propres schèmes, quelle que soit la façon dont il choisira de te faire. On ne peut apprendre à la place de l'autre et vouloir le faire, par l'enseignement, par exemple, se révèle néfaste. La quatrième phase, à savoir la rétention, est par contre très peu connue ; tous comptes faits, on sait simplement qu'il y a de l'oubli ! On connaît mieux par contre la phase de rappel mais on y retrouve précisément le même phénomène que pour l'acquisition : le plus important est d'amener quelqu'un à créer ses propres indices de repérage et de retrait, on ne peut ici non plus se substituer à lui au risque de le desservir. La sixième phase, appelée généralisation ou transfert, insiste sur la nécessité d'acquérir des principes dépassant les réalités particulières. Quant aux deux dernières phases, performance d'une part, feed-back d'autre part, elles sont capitales car elles traduisent la réussite, soit la confirmation de l'attente, la récompense de la motivation. Nous retrouvons là bien des confirmations plus théori-

ques aux justifications de nos pratiques. Que peut faire un enseignant pour favoriser l'apprentissage ? Créer des événements externes qui influenceront favorablement un tel processus : et ici GAGNE retrouve bien des « conseils » donnés par THYNE mais, cette fois, ils sont inclus dans un déroulement et une dynamique qui ne veut pas faire d'impasse sur une réalité ou une autre, même interne, surtout interne, et qui effectue une mise à plat prometteuse (cf. op. cit., pp. 42, 82 et 105).

Ce qui est appris peut à son tour être hiérarchisé, « taxonomisé », si l'on nous permet ce néologisme de circonstance. Nous ne discuterons pas ici des mérites de cette classification par rapport à celle de BLOOM (1969), GUILFORD (1967) ou D'HAINAUT (1977), nous noterons simplement que les connaissances ne sont réelles chez celui qui apprend que lorsqu'elles sont constituées en ensembles d'informations structurés, signifiants et, par là, reliés aux intérêts. Bien entendu, GAGNE attribue comme fonction au système éducatif de développer plutôt les stratégies éducatives et les attitudes car elles favorisent l'acquisition et le choix par l'étudiant de comportements personnels et autonomes. Qui plus est, il reconnaît que l'enseignement en tant que tel n'a qu'une fonction provisoire et suicidaire : *« comme but ultime, nous pouvons dire que l'enseignement devrait être planifié de manière à s'éliminer lui-même »* (ibid., p. 106). Comme si l'apprentissage, par sa logique propre, débouchait sur l'auto-enseignement. C'est bien d'ailleurs ce à quoi est amené GAGNE dans son ultime chapitre consacré aux méthodes d'enseignement. Il compare trois méthodes caractéristiques, l'enseignement à toute la classe, le tutorat et l'auto-enseignement, à partir des événements d'enseignement aptes à favoriser l'apprentissage et en fonction des huit phases repérées ; un tel tableau montre bien les choix possibles dans l'action d'un enseignant. Nous verrons néanmoins par ailleurs, après avoir présenté notre propre pratique, que nous devons rajouter une quatrième colonne pour retrouver notre propre méthode pédagogique (1987-CH.4). Par avance, nous pouvons justifier un tel procédé par ce que prône GAGNE lui-même ; en effet, il estime nécessaire de mélanger ces trois méthodes en fonction des situations et des types d'apprentissage dans un but d'efficacité. S'il semble préférer l'auto-enseignement comme méthode à favoriser progressivement, l'auteur nous semble par contre en rester à une approche individualiste qui exclut les petits groupes et leur dynamique ; c'est peut-être là que nous divergerons fondamentalement par rapport à lui, le processus « former » restant chez nous inducteur de principes pédagogiques fondamentaux. Parti à la recherche de théories de l'apprentissage, nous découvrons, à travers à la fois MORRISON et MAC INTYRE, BLOOM, THYNE ou GAGNE, tout autant la primauté de la compréhension de l'apprentissage que l'articulation fondamentale entre ce qu'est apprendre et les méthodes pédagogiques. C'est là précisément ce que nous avions repéré dans les signes de la mutation du champ pédagogique : de nouvelles pratiques émergeaient au nom de l'approfondissement du processus

« apprendre », Et pourtant, c'est cet échafaudage que va secouer vigoureusement D.P. AUSUBEL, semblant à un premier niveau remettre en cause une telle association, obligeant à effectuer une analyse plus fine.

tout et presque rien, ou la véritable nature de l'apprentissage : questions

Cependant, avant de présenter les thèses de cet auteur, il est peut-être intéressant de resituer sa théorie de l'apprentissage de manière à saisir la façon dont il pose les problèmes. J.D. NOVAK, dans *A theory of éducation* (1977) utilise précisément ce cadre de référence. Il commence par noter que tous les animaux apprennent et que toutes les définitions de l'apprentissage incluent l'idée qu'il se présente comme un changement dans le comportement d'un organisme résultant de l'expérience antérieure. Plus que l'étude de l'organisation du curriculum, des méthodes d'évaluation, des structures administratives et des rôles des professeurs et des élèves, c'est avant tout celle de la nature de l'apprentissage qui doit permettre d'améliorer l'éducation. La base biologique d'un tel processus est encore très mal connue : nous n'en savons presque rien. Nous savons certes que tout apprentissage est une sorte de changement chimique ou structural dans les cellules vivantes, mais nous ignorons si les signaux acceptés par l'organisme sont codés et emmagasinés comme des molécules spéciales et complexes, ou si les changements interviennent dans les membranes et dans d'autres structures des cellules qui codent ainsi les signaux. Quoi qu'il en soit, nous devons avancer dans la recherche d'environnements meilleurs pour favoriser l'apprentissage, même si nous ne comprenons pas ce que sont les mécanismes biologiques spécifiques de cet apprentissage. Pour autant, certains principes peuvent actuellement être acceptés comme base : un tiers de la masse du cerveau est présente à la naissance et, après sept ans, il y a peu d'augmentation significative de cette masse ; les mécanismes biologiques impliqués dans la réception et le codage des informations sont les mêmes pour tous les hommes : différentes régions du cerveau accomplissent des fonctions spéciales, mais toutes les régions semblent avoir une interaction dans l'apprentissage ; le cerveau humain normal comprend plus de cent milliards de neurones et semble avoir un potentiel presque illimité pour le stockage de renseignements ; l'environnement influence le développement de la capacité d'apprentissage et les conditions en œuvre de zéro à cinq ans sont particulièrement prévalentes ; le cerveau humain a une très grande capacité d'apprentissage pendant presque toute la durée de la vie d'un individu, sauf pour des cas graves de dommages organiques ou de mauvais fonctionnement. L'hérédité n'est pas plus importante que l'environnement pour l'apprentissage, mais une réaction très complexe se produit entre l'expression génétique et les conditions environnantes ; cette réaction change d'ailleurs au cours de la vie d'un individu.

Toute théorie de l'apprentissage doit donc, au minimum, ne pas contredire ces éléments fournis par la neurobiologie. Mais elle doit dépasser ce stade et

NOVAK considère qu'elle doit traiter au moins dix questions-clés pour couvrir le champ de ce domaine. Quelles sont les limites de l'apprentissage ? la capacité d'apprendre varie-t-elle beaucoup selon les individus et selon les âges ? les limites sont-elles fixées à la naissance ou sont-elles gommées par la pratique ? (première question). Quel est le rôle de la pratique dans l'apprentissage? que savons-nous des effets et des conditions de la répétition? (seconde question). Quelle est l'importance des efforts et des motivations, des récompenses et des punitions? leurs conséquences sont-elles les mêmes? (troisième question). Quelle est la place de la compréhension et du discernement ? comment la saisir par rapport à l'apprentissage automatique? (quatrième question). Le fait d'apprendre une chose nous aide-t-il à apprendre autre chose ? comment fonctionne le transfert? (cinquième question). Que se passe-t-il quand nous nous souvenons et quand nous oublions ? quel contrôle avons-nous sur ces processus ? (sixième question). Quels sont les paramètres de l'apprentissage les plus importants quand on veut établir un curriculum scolaire ? comment choisir et présenter ce qui vaut la peine d'être étudié ? (septième question). Comment des pratiques différentes d'enseignement influencent-elles l'apprentissage? quelles sont les meilleures conditions à réunir? (huitième question). Comment l'organisation de l'école intervient-elle sur l'apprentissage ? faut-il des programmes ? qui doit les prescrire? sur combien de temps? dans quelle organisation? avec quel type d'enseignants? (neuvième question). Tous les contenus sont-ils appris de la même façon ou les mécanismes diffèrent-ils sensiblement selon que l'on aborde les sciences, les lettres, les mathématiques, les sciences humaines? (dixième question). On aura reconnu dans cette liste, qui a le mérite de classer les problèmes, bien des points que nous avons évoqués précédemment, en particulier lorsque nous avons abordé diverses théories de l'apprentissage. Mais il est aussi possible maintenant de repérer une certaine évolution de ces théories et, par là, de mieux comprendre pourquoi nous arrivons à celle d'AUSUBEL. Bien des théories sont en fait basées sur le vieux schéma behaviouriste connectionniste S — R (stimulus-réaction), réduisant l'apprentissage aune association entre un stimulus agissant sur un organisme et une réponse en conséquence de l'organisme, réponse qui devient prédéterminée. En 1938, SKINNER réoriente ces théories en renonçant à chercher des stimuli spécifiques et en retenant plutôt les opérations effectuées par les sujets des expériences, essentiellement de petits animaux, pour obtenir leur récompense (fuite ou gratification). Ce sera la théorie du conditionnement opérant, dite O — R (opération-réponse), qui réduit l'apprentissage à l'association d'un acte spécifique ou d'une opération à la récompense. De telles théories cadrent bien avec les suppositions biologiques minimum relevées plus haut ; par contre, la valeur de ces théories pour l'apprentissage humain n'a pas été démontrée, sauf dans les cas les plus simples. Bien des données empiriques relevées en classe ne confirment pas les théories S — R ou O — R, et les liens de ces dernières avec les résultats de la théorie de l'apprentis-

sage (plus particulièrement les questions sept à neuf de la liste antérieure) n'ont guère été mis à jour. SKINNER a eu beau, en 1968 *(The technology ofteaching)* plaider en faveur de l'enseignement programmé et de l'usage d'une technologie basée sur le contrôle des conditions opérantes dans l'éducation, la relation entre sa théorie et les pratiques qu'il recommande n'est, aux dires de NOVAK, pas plus profonde que l'affirmation que les élèves tendront à faire ce que nous leur ordonnons de faire ! L'efficacité des lois du conditionnement opérant n'est aucunement prouvée à l'école, et déduire du fait que des pigeons peuvent être entraînés à appuyer sur des parties spécifiques de disques colorés pour obtenir de la nourriture que les humains peuvent être conditionnés à extérioriser les comportements désirés par des contingences définies correctement à travers lesquelles ils se trouveront récompensés, n'est rien d'autre qu'un abus. On ne peut pour autant réfuter la théorie de SKINNER puisque, finalement, elle se contente d'affirmer que le comportement humain peut être déterminé-, par contre, elle est pratiquement inutile comme fil conducteur pour définir et planifier les curricula, l'instruction et la recherche dans le domaine de l'apprentissage à l'école.

Il n'en reste pas moins que ce schéma behaviouriste a mis l'accent sur le comportement observable, introduisant toutes les recherches autour des objectifs pédagogiques à partir de la spécification des tâches d'apprentissage et de l'attention à ce que les étudiants peuvent faire à l'issue de l'apprentissage. La théorie de SKINNER sera dépassée plus particulièrement par GAGNE, comme nous l'avons vu plus haut, et par PIAGET (1936, 1947) ; ce dernier, cependant, malgré l'importance de ses écrits, n'a pas établi une théorie de l'apprentissage applicable à tous les niveaux d'âge et permettant de couvrir les dix questions relevées précédemment. Seule la théorie d'AUSUBEL, selon NOVAK, permet d'effectuer un tel parcours, notamment en ce qui concerne les problèmes de l'établissement du curriculum et des méthodes d'enseignement. Autrement dit, cette perspective a l'avantage de se situer d'emblée dans l'univers scolaire et de ne pas trop abandonner les élèves pour les rats ou les pigeons... Inutile de dire que nous ne répondrons nullement aux dix questions qui permettent en quelque sorte d'épuiser le sujet de la nature de l'apprentissage ; ce n'est pas l'objet de notre étude. Par contre, il est intéressant de se pencher sur les bases de la théorie d'AUSUBEL car elles nous semblent fort lourdes de conséquences (finalement très simples comme nous le verrons), de ces petits riens qui se révèlent rapidement être tout. Pour ce faire, nous partirons d'un problème traité par AUSUBEL et qui s'enracine bien dans les pratiques scolaire quotidiennes, respectant en cela ce que nous disions de son approche, à savoir qu'elle concerne immédiatement l'enseignant. On peut même, dans un premier temps, estimer que le développement qui va suivre va précisément à rencontre de ce que nous avons cherché à affirmer et montrer. Auquel cas, un réajustement s'imposera par la suite, dans un sens ou dans un autre.

extinction funeste de l'art de l'amalgame

E. STONES (1970) reprend une partie d'un ouvrage fondamental de D.P. AUSUBEL, *The psychology of meaningful verbal learning* (1963), *« Réception learning and thé rote-meaningful dimension* », soit *« L'apprentissage par la réception et la dimension machinal-intelligent »*. (Cette dernière partie ne prenant en compte que des ouvrages non-traduits en français, le langage utilisé risque de s'en ressentir, mais nous sommes particulièrement heureux que notre travail permette de fournir un premier exposé conséquent et une première traduction en français des travaux de D.P. AUSUBEL.) On se souvient que notre condamnation de la pédagogie traditionnelle, et du processus « enseigner », s'appuyait sur bien des aspects et plus spécialement sur le fait qu'elle entraînait routine et passivité. C'est justement ce que conteste AUSUBEL dans ce passage : il tente de démontrer que l'apprentissage machinal (F. SMITH reprendra lui aussi ce terme : *« ce type d'apprentissage est appelé machinal; la mémorisation se fait surtout par répétition, et il y a peu de chances de faire servir une connaissance acquise* », 1979, p. 158) et l'apprentissage intelligent d'une part, l'apprentissage par la réception et l'apprentissage par la découverte d'autre part, sont deux dimensions distinctes de l'apprentissage ; en conséquence, on ne peut assimiler apprentissage machinal et apprentissage par la réception (encore appelé magistral ou à partir d'exposés). Pour en arriver là, l'auteur commence par exposer ce qu'est l'apprentissage par la réception. On constate certes aujourd'hui un rejet de l'exposé car il serait routinier et ne permettrait pas d'atteindre un apprentissage intelligent. Auto-découverte et résolution de problèmes au contraire jouissent d'un bon crédit car on pense actuellement que la généralisation doit être précédée par une activité et que les concepts doivent s'enraciner dans une expérience préliminaire. Or, la résolution de problèmes et la compréhension du matériel verbal sont des objectifs différents qui requièrent des moyens différents ; et de plus on a eu trop tendance à réduire l'apprentissage intelligent à long terme à des apprentissages plus simples, et ce pour les besoins de la démonstration. En fait, il faut attribuer un rôle distinct aux différents types d'apprentissage dans l'éducation. L'apprentissage par la réception verbale peut très bien être intelligent sans qu'il y ait une expérience préalable par découverte ou par résolution de problèmes. Qu'est-ce qui permet alors de distinguer l'apprentissage par la réception et l'apprentissage par la découverte ? Dans le premier, le contenu est présenté en entier et définitivement, il doit être intériorisé tel quel et il peut être reproduit tel quel ; de grands « morceaux » de connaissances peuvent être acquis ainsi et se révèlent fort utiles pour la vie courante. Dans le second, le contenu est à découvrir par l'élève de façon indépendante avant d'être intériorisé, ce qui suppose une remise en ordre des informations, une intégration à une structure cognitive et la création d'un produit final. Un tel apprentissage est aussi très utilisé dans la vie courante ; de plus, il sert à vérifier l'apprentissage par la réception ; il est vrai qu'il exige une implication plus grande que ce dernier car

il est précédé par une résolution de problèmes, activité basée sur la signification et l'intériorisation. Par contre, génétiquement parlant, il apparaît plus tôt que lui car celui-ci suppose la maîtrise des opérations mentales internes et des opérations abstraites.

En ce cas, l'apprentissage par la réception peut-il être intelligent ? L'opinion courante tient actuellement qu'un concept reste vide et insignifiant s'il n'est pas enraciné dans notre propre expérience et induit par la résolution des problèmes. En fait, une telle affirmation s'appuie sur trois sophismes. Le premier consiste à noircir la technique de l'exposé verbal, ce qui, il faut bien le reconnaître, est souvent justifié dans la pratique. Le second revient à amalgamer réception et routine d'une part, découverte et apprentissage intelligent d'autre part, le tout étant basé sur l'idée qu'un savoir acquis réellement ne peut être qu'un savoir acquis par soi-même. Or, réception et découverte peuvent être l'un et l'autre machinaux ou intelligents : tout dépend des conditions de l'apprentissage. Est intelligent un apprentissage apparenté de façon réelle à ce que l'enseigné connaît déjà. Tout le problème est donc de créer de la signification, ce qui permet de définir la pédagogie comme l'art et la science de présenter des idées et des renseignements de façon significative. Quant au dernier sophisme, il consiste à croire que l'apprentissage par réception est valable pour tous les âges ; au stade concret, les enfants ne peuvent encore incorporer une relation entre deux abstractions, d'où la nécessité d'une expérience empirico-concrète, semi-abstraite et intuitive, utilisant des aides nombreuses. Plus tard, ils deviennent capables de saisir directement les relations entre les abstractions, dépassant le niveau intuitif ; aptes à se passer de l'empirique, ils peuvent raisonnablement profiter de la méthode expositive. En conséquence, pour AUSUBEL, les faiblesses attribuées à cette dernière ne sont pas inhérentes à sa nature, elles relèvent de mauvaises applications. Pourquoi alors continuer à dire que l'apprentissage par la réception est passif ? La réception est active mais d'une autre activité que celle que nécessite l'apprentissage par la découverte. Nous avions, pour notre part, déjà relevé ce point lors de l'analyse du processus « enseigner » (cf. chapitre 2). Sans parler de la rétention, le processus d'acquisition est lui aussi actif dans la réception car il suppose un discernement implicite et pertinent pour déterminer la proposition du savoir, un rapprochement avec le savoir existant, le report à un cadre de références personnelles, une réogarnisation sous des concepts différents et plus inclusifs. Mais, reconnaît l'auteur, cette activité va moins loin que celle que demande l'apprentissage par la découverte. En réalité, pour éviter d'en rester à un ensemble vague et confus de généralités sans beaucoup de signication, ce qui est le principal danger de l'apprentissage par la réception, celui-ci exige plusieurs conditions : des élèves prompts, ayant atteint un degré important de sophistication cognitive, disposant des concepts pertinents, s'efforçant de relier les nouveaux contenus au savoir déjà intégré, capables d'autocritique... Le tout est donc de développer des techniques pédagogiques préalables amenant les élèves

à ces dispositions, le cours magistral ne pouvant le faire par lui-même puisqu'il les requiert !

Il apparaît ainsi qu'il s'agit avant tout d'éviter l'apprentissage machinal précisément parce qu'il privilégie la mémorisation verbale sur tout autre mode d'apprentissage intelligent, et crée des associations arbitraires au lieu d'intégrer le contenu, par des parentés signifiantes, à la structure cognitive existante. L'intelligibilité d'un matériau tient non seulement à sa pertinence par rapport aux autres contenus (logique du savoir) mais encore à la structure cognitive particulière de chaque élève, donc aux caractéristiques de l'enseigné, soit ses capacités intellectuelles, ses aptitudes à formuler des idées et à disposer d'un passé relié à l'expérience. Si ces conditions sont déterminantes, et elles le sont pour AUSUBEL, on comprendra que le fait d'utiliser la réception ou la découverte soit, en soi, secondaire.' En conséquence, on ne peut confondre le processus de l'apprentissage machinal et le processus de l'apprentissage par la réception. Cette dernière méthode peut fournir des matériaux significatifs, c'est-à-dire apparentés à des concepts existants dans la structure cognitive du sujet. La première, au contraire, parce qu'elle ne permet pas d'effectuer une telle intégration, ne va amener que des matériaux sujets à l'oubli et à l'interférence. Il n'empêche que, quand on constate ce qui reste comme contenus réellement significatifs à l'issue du passage dans le système scolaire, on est très vite amené à penser que l'apprentissage machinal n'y domine que trop. C'est là précisément que la démonstration d'AUSUBEL, loin de miner notre échafaudage, le conforte. Que réclame-t-il en effet ? que les élèves apprennent intelligemment, et c'est bien ce que nous aussi nous essayons de favoriser. Certes, nous condamnons l'exposé ou le cours magistral alors qu'AUSUBEL les réhabilite, mais ce n'est là qu'une apparence car, alors qu'AUSUBEL insiste bien sur le fait qu'un cours requiert des conditions et des pré-requis précis et importants, nous-même essayons de resituer l'exposé à partir de l'apprentissage et en fonction de lui. Nous acceptons de réhabiliter le cours mais soit comme but d'une phase préalable de recherche ou comme élément d'un ensemble, soit comme initiation ou comme apport destiné à faire rebondir la démarche, soit comme synthèse. Autrement dit, si nous rejetons souvent le cours, ce n'est pas pour lui-même, mais pour ce qu'il représente en tant qu'« organisation scolaire », qu'« organisation de la situation pédagogique », que centration sur le processus « enseigner ». Ce dernier structure le champ éducatif de telle sorte qu'il favorise l'apprentissage non intelligent ; d'où la nécessité actuelle de la redéfinir à partir du processus « apprendre » selon différentes formes. Si théoriquement nous rejoignons la démonstration d'AUSUBEL, institutionnellement nous constatons que la situation réelle se définit de fait par l'équivalence exposé-apprentissage machinal-ennui. Il nous faut donc casser ce modèle pour en reprendre des éléments et favoriser un apprentissage intelligent. D'ailleurs AUSUBEL semble bien percevoir cette réalité du praticien, en-deçà de l'abstration du chercheur, quand il

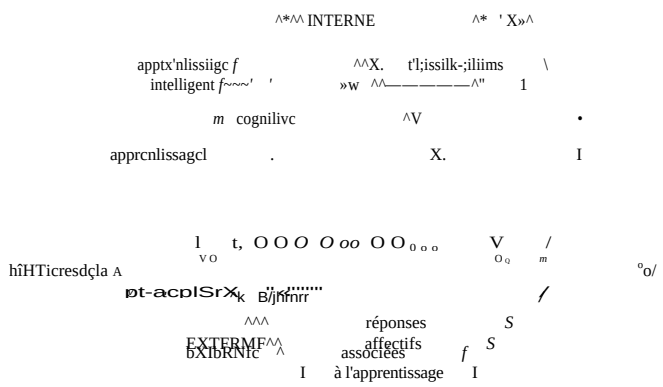
emploie le conditionnel et quitte l'indicatif en concluant qu'un apprentissage intelligent *« devrait »* (in STONES, op.cit., p. 205) être indépendant de la méthode utilisée, réception ou découverte.

l'important : ce que je sais déjà

Ces considérations d'AUSUBEL renvoient en fait à sa théorie fondamentale de l'apprentissage exposée dans *Educational psychology : a cognitive view* (1968) que nous reprendrons à partir de l'ouvrage de J.D. NOVAK (1977) puisque ce dernier l'utilise comme thèse centrale. Nous y retrouvons cette insistance de BLOOM pour le comportement cognitif d'entrée de l'élève auquel il attribuait le rôle principal (cf. schéma p. 211). A la limite, tout tient dans cette phrase écrite par AUSUBEL dans la préface de son propre ouvrage : *« L'unique facteur important influençant l'apprentissage est ce que l'élève sait déjà. Assurez-vous de cela et enseignez à l'avenant de cela »* (p. VI). La simplicité de cette affirmation n'est qu'apparente ; cela suppose en effet que l'on puisse identifier les concepts pertinents et classés, utilisables dans la structure cognitive de l'élève. Que faut-il entendre plus précisément par « structure cognitive » ? Considérant que les divers renseignements sont emmagasinés dans le cerveau de façon extrêmement organisée, AUSUBEL suppose que se forment des liens entre des éléments anciens et nouveaux, menant à une hiérarchie conceptuelle du savoir dans laquelle les éléments mineurs sont classés sous des concepts plus larges, plus généraux et plus inclutifs. La structure cognitive va donc représenter cette charpente de concepts organisés hiérarchiquement et qui sont les représentations individuelles que chacun tire de son expérience propre. Mais, comme chaque individu a une histoire personnelle, on pourrait croire que n'importe quel élément de sa structure cognitive est une idiosyncrasie et que donc les concepts de quelqu'un sont différents de ceux d'une autre personne. S'il n'en est rien, c'est parce que les différences, réelles, ne sont pour autant pas assez grandes pour empêcher la communication ; le concept d'apprentissage par exemple va sans doute recouvrir des réalités différentes pour chacun de nous, on pourra néanmoins « en causer » car un certain signifié commun s'en dégage. De plus, en s'enrichissant, un concept se différencie quand on fait une nouvelle expérience et que ce nouveau savoir est apparenté aux concepts dont nous disposons déjà ; ces derniers vont s'en trouver modifiés, plus élaborés et par là être susceptibles d'acquisitions ultérieures plus larges. Le rôle de l'enseignant est de favoriser ce processus, c'est-à-dire de provoquer cet apprentissage intelligent qui ne peut intervenir que lorsque les nouveaux renseignements sont rattachés aux concepts existants. Alors que l'apprentissage machinal laisse subsister les cloisons et par là limite sérieurement le développement, l'apprentis sage intelligent est en quelque sorte un apprentissage à aires ouvertes. Une information nouvelle va donc subir des sorts différents selon les individus : pour l'un, elle sera acquise de façon intelligente car elle peut être assimilée aux concepts déjà classés et ainsi les modifier

et même les différencier ; pour l'autre, elle ne pourra être apprise que machinalement, mécaniquement.

Certes, cette dernière méthode est parfois utile, notamment pour des éléments nécessaires à la vie courante ; il reste que la plupart des contenus considérés comme importants à transmettre à l'école devraient requérir un autre traitement. Mais en ce cas, le travail n'est plus le même ; ainsi, faire apprendre de façon intelligente le concept de photosynthèse, par exemple, suppose que l'on s'assure à l'avance que l'élève a, présents et développés ou différenciés, les concepts de plante, de nourriture, de lumière, d'énergie, de fabrication et de transformation. Sinon, nous ne provoquerons qu'un apprentissage par la routine. Il faut encore cependant élargir notre champ et considérer que toutes les informations ne nous viennent pas de stimulî externes ; nous recevons aussi de l'information à partir de sources internes de notre corps, ainsi que de nos muscles qui signalent des positions et des stress. Nous en classons une partie comme plaisir ou comme douleur ; de tels signaux, considérés comme des stimuli affectifs, sont alors reconnus comme émotions ou apprentissages affectifs. Cet apprentissage affectif va se combiner avec l'apprentissage sensorimoteur et avec l'apprentissage cognitif ; c'est ainsi que l'on peut apprendre à « aimer » l'ail ou « haïr » les mathématiques en fonction du potentiel affectif positif ou négatif que l'on a acquis. Un schéma proposé par NOVAK (op. cit., p. 27) permet de résumer la théorie d'AUSUBEL ; il a le mérite de représenter à la fois l'apprentissage cognitif (mécanique ou significatif) qui provient de sources externes à travers les barrières de la perception, et l'apprentissage affectif qui, lui, provient de sources internes mais en arrive aussi à créer une structure affective stable. Bien entendu, structure cognitive et structure affective, tout en ayant leur logique propre, ne manquent pas de liaisons et de conjonctions, comme nous l'avons dit plus haut et comme la représentation le laisse voir :



Les apprentissages affectifs sont d'ailleurs, observe AUSUBEL, délaissés par l'école, ils sont le plus souvent fortuits ; or, la qualité de l'expérience affective à l'école a besoin d'être améliorée. Un des moyens est en fait de passer par l'apprentissage cognitif, en ce sens qu'un apprentissage cognitif réussi produit une réponse affective positive. Nous ajouterons, pour notre part, que la création d'un « climat » affectif positif dans la classe doit favoriser l'acquisition sur le plan cognitif, surtout si l'expérience antérieure des élèves a été plutôt négative ; d'où la nécessité de « casser » le modèle pédagogique antérieur si celui-ci est chargé négativement.

éduquer aux concepts

Dans tout domaine, la compréhension nécessite l'acquisition des concepts en question en même temps que la maîtrise des méthodes par lesquelles ces concepts peuvent être développés. Eduquer quelqu'un c'est donc lui permettre d'accroître, par un effort délibéré et convergent, le nombre et la qualité de ses concepts ; mais les stratégies mentales seront diverses pour atteindre ce résultat. Le cadre conceptuel d'un individu est donc ici considéré comme l'élément central de la compréhension humaine. C'est pourquoi AUSUBEL va surtout s'attacher à étudier l'acquisition des concepts et l'ordre hiérarchique (encore appelé qualité des concepts) de la structure cognitive. Nous sommes donc dans une optique résolument mentaliste, tournant le dos à la psychologie associationniste à la base du conditionnement opérant de SKINNER. En effet, pour ce dernier, les explications du comportement ne peuvent être trouvées à l'intérieur de l'organisme, mais bel et bien à partir des observations faites par un organisme sur un autre organisme. On est là en présence d'une variation psychologique de la vieille doctrine philosophique épiphénoméniste des éléments périphériques, qui cherche les déterminants des comportements plus du côté des processus sensori-moteurs externes que du côté des processus cognitifs. Une telle théorie s'alimente en partie à la déception des psychologues quant à l'introspection et à son manque de fiabilité. En même temps, les empiristes insistaient sur le fait qu'on ne peut considérer comme des observations que les seules choses visibles par tous. A une certaine période certes, une telle doctrine a permis de faire avancer la compréhension sur le comportement humain, rejetant en particulier des explications d'ordre théologique ou mystique dans ce domaine. Depuis, heureusement, l'arrière-fond culturel a changé... et la doctrine des éléments périphériques se révèle anachronique, note NOVAK, d'autant que les prétendues lois trouvées par les behaviouristes ne sont valables que dans certaines circonstances et n'ont essentiellement de valeur explicative que dans les cadres expérimentaux des psychologues et certainement pas dans la classe où la signification des éléments a une autonomie réelle et une incidence capitale.

Nous retrouvons là cette importance qu'AUSUBEL accorde à la signification, le tout étant précisément de la favoriser puisque c'est elle qui permet de développer et de structurer le savoir, comme le schéma antérieur le montrait si bien. Pour cela, il est nécessaire de planifier l'instruction, donc de sélectionner les activités qui permettront d'obtenir un apprentissage intelligent. Par quoi faire commencer le planning d'instruction ? Le meilleur programme débute par la considération d'un ou deux concepts majeurs à illustrer ; le choix pourra être fonction du genre de matériau nécessaire pour illustrer ces concepts : est-il disponible ? quand sera-t-il le plus significatif ? Mais un tel choix doit aussi tenir compte du développement des autres concepts majeurs prérequis, car l'intelligibilité, si elle dépend bien des méthodes utilisées, et qui sont fonction des moyens nécessaires, des dispositions psychologiques et affectives des élèves, est aussi tributaire de la hiérarchie cognitive conceptuelle. Un diagramme permet de voir comment les décisions relatives au plan du curriculum et au plan d'instruction sont reliées, et comment un planning réussi nécessite un mouvement d'aller et retour à travers les deux systèmes, partant des connaissances à acquérir (A) et aboutissant à un programme donné d'apprentissage (B).

Problèmes de curriculum				Problèmes d'instruction		
plann curri	ingdu culum	conduit a \revient	matrice du concept et agencement des capacités et des prérequis	conduit à ^	planning d'instruction et sélection des activités	
	' \			conduit à	\	essais avec les étudiants
A source du savoi	l \r		prise en considération du développement séquentiel du concept	conduit <—à— —	séquences d' applicabh motivan	activités ïsou tes
				1 (	jrogramme l'instruction	B

Ce schéma (NOVAK, op. cit., p. 152) montre bien que la planification de l'apprentissage doit être tendue à la fois par la logique du curriculum et par la logique de l'instruction. Les activités retenues doivent tenir compte de la différenciation conceptuelle qu'elles permettent et ne pas être trop riches par exemple par rapport au nombre de concepts qu'elles atteignent, sinon la confusion ne

manquera pas de s'introduire chez l'apprenant. Cette différenciation dans la structure cognitive est d'autant plus importante que c'est elle qui va favoriser l'abstraction en tant que telle. Les jeunes enfants ont certes besoin d'expériences avec des objets réels pour comprendre des phénomènes qui affectent ces objets ; de telles manipulations leur permettent de donner un sens aux étiquettes verbales des concepts et d'établir des abstractions primaires. Plus tard, l'enfant utilisera une étiquette de concept de façon générique, sans référence aux supports concrets qui lui servaient d'illustration. Les abstractions secondaires, ou concepts, sont alors formées et l'enfant peut reconnaître l'appartenance d'un nouvel élément à une classe sans le comparer aux autres éléments de cette classe ; vers douze ans, il peut voir des relations entre des abstractions secondaires sans se référer aux supports concrets : il est capable de pensées abstraites ou d'opérations formelles. Mais justement, une telle réduction de la dépendance à l'égard des supports concrets se révèle être fonction du degré de différenciation pertinente dans la structure cognitive, donc de la qualité de la hiérarchie conceptuelle.

Les conséquences dans le domaine de l'instruction ne sont pas moins importantes. Plus les classes sont hétérogènes, et plus le dispositif choisi doit s'attacher à fournir des éléments variés à partir de supports concrets, et ce chaque fois que l'on présente de nouveaux concepts ou des concepts qui se s'associent pas facilement à la structure cognitive déjà formée. Faute de classements pertinents ou des référents concrets nécessaires, l'élève est condamné à apprendre machinalement,même s'il possède la maturation mentale permettant un apprentissage intelligent et une inclination à apprendre de cette façon. On sait aussi que l'élément à intégrer le sera d'autant plus facilement que l'apprenant peut le relier à un concept général et d'un niveau élevé ; les contenus qui ne renvoient qu'à des concepts spécifiques et subordonnés ont au contraire tendance à ne pas être assimilés. Cependant, si l'on veut obtenir une différenciation progressive et un processus d'intégration synthétique, il faudra planifier les séquences d'enseignement des concepts les plus généraux aux concepts les plus spécifiques. Il y a donc une constant défi à sélectionner des éléments qui soient assez généraux pour être significatifs au plus grand nombre d'élèves et en même temps suffisamment spécifiques pour accomplir une différenciation spécifique et éviter l'ennui. Cette exigence est encore rendue plus difficile à satisfaire par le fait qu'elle s'articule sur une autre, s'enracinant dans la même logique et affirmant qu'il faut aussi varier les plans d'apprentissage en fonction de l'efficacité des différents apprenants. Il s'avère par exemple que certains élèves sont deux ou trois fois plus efficaces que d'autres. Comment cela se gère-t-il dans l'enseignement traditionnel basé sur les cours, les exercices en classe et la discussion ? Les variations s'introduisent soit dans le travail hors de la classe, soit dans le manque d'attention des étudiants pendant l'instruction proprement dite ; mais un tel facteur n'est pas considéré ou utilisé en tant que tel, il est subi ou toléré. Les modèles pédagogi-

ques « raisonnables » doivent au contraire intégrer cette variable pour éviter que ces discordances réelles ne produisent ces autres conséquences bien connues : étude extensive et très lourde hors du cours pour beaucoup, ennui des étudiants les mieux préparés et/ou découragement des élèves moins bien armés. De même, si l'on voulait réellement tenir compte des facteurs liés à la fatigue, ou des cycles conditionnés du sommeil, ou du décalage nécessaire dans le temps entre le réveil et le réel éveil mental, on autoriserait les étudiants à varier les moments qu'ils choisissent pour étudier. Quoi qu'il en soit de la réalité ou de l'utopie de telles possibilités, on peut en tous les cas retenir que l'on doit planifier un programme d'instruction avec une souplesse maximum.

pédagogie = facilitatton de l'apprentissage intelligent

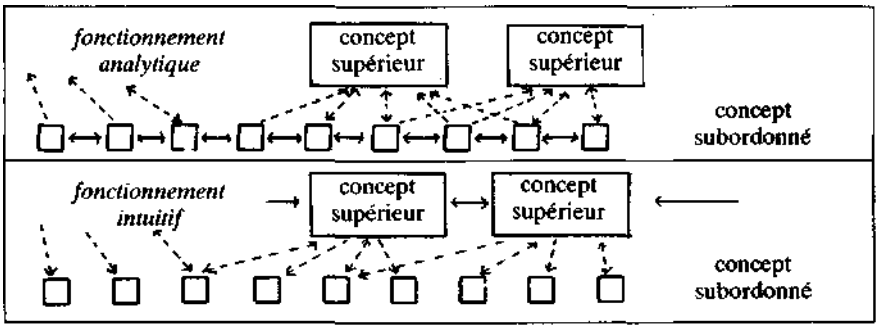
Nous savons donc maintenant, si nous suivons AUSUBEL, qu'une nouvelle information est classée par les concepts pertinents existants et que ces concepts subissent un développement ultérieur ou une différenciation. Le travail du pédagogue consistera à favoriser cet apprentissage intelligent, et nous venons de voir quelques moyens qui doivent le permettre. AUSUBEL suggère aussi que, pour obtenir un tel effet, on peut utiliser ce qu'il appelle des ensembles pré-organisateurs appropriés, dans la mesure où ceux-ci accroîtraient la probabilité qu'un élément nouveau soit relié aux concepts dans la structure cognitive. NOVAK par exemple décrit une expérience où, pour faire apprendre les concepts d'addition et de séparation des vecteurs, l'enseignant commence par présenter aux élèves des photographies illustrant les concepts de vecteurs (op. cit., p. 219). Ces ensembles pré-organisateurs recouvrent donc les moyens proprement intellectuels, et non directement affectifs (motivations, intérêts, etc.) que l'on peut utiliser pour « préparer le terrain », « sensibiliser », « mobiliser l'expérience », etc. L'auteur découvre que ces dispositifs n'ont d'incidence pour faciliter l'apprentissage que dans certaines conditions : il faut que les nouveaux matériaux à acquérir soient signifiants en eux-mêmes et qu'il existe déjà un concept pertinent simple pour ce nouvel élément dans la structure cognitive, de celui qui apprend. Dans ce cas, l'ensemble pré-organisateur peut servir de passerelle cognitive reliant la nouvelle information à apprendre à des concepts pertinents existant dans la structure cognitive, et faciliter ainsi l'apprentissage. Autrement dit, une passerelle n'a de sens que si les deux points à relier sont réels, ce n'est pas elle qui crée les lieux à relier ; on ne peut préparer un apprentissage que si ce qui est à acquérir a un sens en lui-même pour l'élève et s'inscrit dans un schéma plus global présent déjà chez lui. Autrement, l'apprentissage sera machinal : on absorbe par psittacisme du non-compris ou on engrange un élément compris mais sans rapport avec ce que l'on sait déjà ; la préparation adéquate n'est pas alors de l'ordre de la passerelle, elle est de l'ordre du tourbillon, soit de la répétition destinée à combattre l'oubli. Qui plus est, il apparaît que ces éléments préorganisateurs sont d'autant plus importants et nécessaires que les élèves sont

plus faibles ; les « bons » élèves n'en tirent guère de profit car ils bénéficient d'un penchant « naturel » à apprendre de façon intelligente et d'un cadre conceptuel d'un niveau généralement supérieur. Finalement, NOVAK en arrive, pour favoriser l'apprentissage intelligent, à conseiller de moins se pencher sur ces ensembles pré-organisateurs que sur la détermination et l'utilisation de ce que l'élève sait déjà ; cette dernière variable lui semble beaucoup plus importante et prometteuse, comme nous l'avons déjà vu plus haut.

Les travaux de D.P. AUSUBEL ou encore de D.L. MURRAY (1963) ont montré que les étudiants qui ont tendance à organiser l'expérience en développant des concepts dans leur structure cognitive sont meilleurs dans la résolution de problèmes et peuvent acquérir de nouvelles informations plus rapidement que les étudiants ayant tendance à apprendre machinalement. Or, sans nier l'importance des facteurs héréditaires, des accidents de la naissance ou d'autres handicaps, mais aussi des problèmes émotionnels sérieux, ce que les enfants peuvent apprendre est principalement fonction de leur expérience pertinente passée, résultante du développement des concepts élémentaires, et de la qualité du programme d'instruction. D'ailleurs, généralement, enfants et adultes paraissent avoir beaucoup plus de capacité à apprendre que ne le suggèrent les performances de l'école. De plus, les écarts ont un effet cumulatif à l'école : l'élève qui bénéficie d'un cadre conceptuel pertinent légèrement supérieur va voir s'accumuler les bénéfices et se creuser les différences (on ne prête qu'aux riches!). D'où la nécessité, pour mener à plus de réussite dans le système scolaire, de tenir compte absolument de deux facteurs : les variations dans le temps d'appren-tissage, la pertinence et la différenciation des concepts disponibles déjà présents. N'est-ce pas là précisément ce qui peut être considéré comme la base de l'apprentissage de maîtrise (ou « mastery learning ») prôné par BLOOM ? Les étudiants ont besoin de temps différents pour apprendre et le taux d'apprentissage dépend dans une grande mesure de l'adéquation de la structure cognitive pertinente : l'acquisition adéquate des concepts à un certain niveau de la scolarité se révèle ainsi nécessaire pour réussir et pour que l'apprentissage soit rapide dans les niveaux ultérieurs. Une fois de plus, se trouve vérifiée l'idée que pour apprendre il faut savoir déjà *(« tu ne me chercherais pas si tu ne m'avais trouvé! »)* et respecter son rythme *(« à chacun son heure!* ») (<•< *que peu de temps suffit pour changer toutes choses ! »,* V. HUGO). Une telle théorie a des conséquences importantes car elle infirme par exemple les affirmations de A.R. JENSEN (1969) qui fait dépendre la réussite dans l'apprentissage des différences génétiques (le quotient intellectuel). La soi-disant limitation générique décrite par JENSEN à propos des Noirs américains se révèle surtout être des pratiques pauvres d'apprentissage, un manque de concepts pertinents d'apprentissage, ce qui s'explique par l'inter-férence entre l'environnement et le milieu scolaire. Certes l'égalité intellectuelle fondamentale est affectée par les limites des réalités biologiques, mais il n'empêche que, si les écoles s'amélioraient, on parvien-

drait à une égalité sociale beaucoup plus réelle ; c'est la nature même de l'apprentissage qui permet d'affirmer ceci.

Poursuivant ses recherches dans le cadre de référence d'AUSUBEL, NOVAK va distinguer la capacité analytique et la capacité intuitive et chercher en quoi elles favorisent l'apprentissage. Dans la première, l'étudiant franchit une seule étape à chaque fois, les étapes sont suffisamment explicites, l'apprenant utilise la logique et un plan d'attaque explicite. Dans la seconde, celui qui apprend possède un sentiment implicite du sujet et parvient à une réponse ou à un résultat avec assez peu de conscience des étapes franchies ; il se peut qu'il ne soit pas capable de fournir une explication adéquate sur la façon dont il y est parvenu. Bien entendu, les élèves qui possèdent l'une et l'autre de ces capacités réussissent mieux ; mais quelles sont leurs possibilités respectives ? On peut considérer que la pensée intuitive, dans la résolution de problèmes, fonctionne de telle sorte que les solutions initiales sont suggérées par des concepts d'un niveau plutôt élevé, et que les interprétations qui suivent et qui permettent la résolution proprement dite du problème proviennent de concepts d'un niveau plus bas. Par contre, la pensée analytique peut être considérée comme une résolution de problèmes dans laquelle un individu utilise des concepts spécifiques de bas niveau, pertinents pour un problème spécifique, et applique ceux-ci à la solution du problème. L'intuitif doit passer des concepts élevés pertinents à des concepts subordonnés possibles compris de façon spécifique dans la question en jeu. L'analytique commence par mobiliser les concepts subordonnés spécifiques pertinents. Ce que l'on peut représenter ainsi (NOVAK, op. cit., p. 229) :



L'esprit analytique passe d'abord par les concepts subordonnés pour atteindre les concepts élevés avec un retour en référence aux premiers, élargissant ainsi peu à peu les seconds et les enrichissant, sans qu'il y ait vraiment d'échanges entre les concepts élevés ou supérieurs (ce qui est précisément la caractéristique d'un esprit dit synthétique). L'esprit intuitif, à l'inverse, passe facilement d'un

concept supérieur à un autre en se référant fréquemment aux concepts subordonnés, sans pour autant s'originer en eux la plupart du temps, d'où une moins grande capacité à proprement parler démonstrative mais une plus grande possibilité créative et associative. NOVAK fait état de très grandes différences dans la maîtrise de ces deux capacités entre les individus ; il semble même que la capacité analytique varie plus fortement que la capacité intuitive. De plus, on ne constate pas de corrélation positive entre cette dernière et les mesures traditionnelles deréussite scolaire, alors que la tendance est inverse pour la première. Ces deux capacités sont donc indépendantes, même si l'école en privilégié une et attache surtout de l'importance à la discrimination de concepts peu élevés. On en arrive à dire que les mesures habituelles de réussites académiques rejettent le haut niveau de capacité intuitive alors que celle-ci est d'une aide très grande dans l'apprentissage ; les travaux de J.P. GUILFORD l'ont suffisamment montré (1967). Ceci amène à penser que le dispositif pédagogique mis en place doit permettre aux différents types de fonctionnement mental des élèves de s'exercer et de fonctionner selon leurs caractéristiques propres, c'est-à-dire prévoir des méthodes d'apprentissage souples quoi qu'il en soit. Mais on peut aller plus loin et se demander si les présentations de corpus de connaissances ne devraient pas être prévues soit dans une logique soit dans une autre, et proposées aux apprenants en fonction de leur spécificité et de façon plurielle. Ne serait-ce pas là un autre moyen de favoriser l'apprentissage et sa réussite ? Fournir le temps nécessaire à la maîtrise des concepts et enrichir l'environnement de l'apprentissage de telle sorte qu'il soit systématique, progressif, appuyé sur ce que l'élève sait déjà, adapté à son type d'esprit, voilà qui permet de réduire et d'éliminer les désavantages et les handicaps d'une situation initiale défavorisée. Mais alors, si la plupart des élèves réussissent à l'école, n'y aura-t-il pas une contradiction avec la fonction sociale de cette dernière ?

des choses simples pour un mort efficace

Les travaux d'AUSUBEL et de NOVAK nous semblent décisifs sur le plan théorique. Sans prétendre à l'exhaustif en quoi que ce soit, nous voudrions plus modestement y retrouver quelques choses simples du type de celles qui vont suivre. Le tout est donc d'arriver à attendre et faire atteindre un apprentissage intelligent. Pour ce faire, l'apprentissage par découverte est plus adapté que l'apprentissage routinier ou mécanique. Car il permet à l'individu d'intégrer la connaissance sur la base des concepts antérieurs dont il dispose, ce qui est la condition du processus d'un apprentissage réussi : il mobilise sans intermédiaire le rapport savoir-apprenant alors que le passage par un rapport direct professeur-savoir crée un filtre qui permet certes à l'enseignant de s'appuyer sur ses propres concepts mais impose ceux-ci comme grille de fonctionnement et d'appréhension à celui qui apprend. La stratégie pédagogique adéquate est donc celle qui permet à l'apprenant de réaliser une telle mobilisation pour atteindre

un apprentissage intelligent, c'est-à-dire l'acquisition de concepts intégrés, reliés, hiérarchisés, différenciés. Une telle stratégie s'appuie sur le processus « apprendre » et définit « enseigner » à partir de là, et non l'inverse. Finalement, apprendre de façon intelligente c'est s'approprier un contenu nouveau qui s'intègre aux acquis antérieurs, mais nul ne peut faire cette démarche pour quelqu'un d'autre : on peut simplement préparer le terrain, mettre en place des dispositifs qui favorisent la mise en route et la mise en œuvre, laisser à chacun le temps de faire son chemin en fonction de son rythme, de sa forme d'esprit et de ses bases de départ.

Tout se passe comme si le pédagogue réapprenait la modestie et l'exigence par et dans son effacement. Il reconnaît son caractère second, condition pourtant du fonctionnement du premier plan. A lui d'être un mort efficace, à lui de ne pas verser dans les tentations de la folie pour se recréer un de ces univers « de première » où il pourra représenter certes sa capacité à apprendre (c'est-à-dire à enseigner) ou se poser avant tout en interlocuteur (c'est-à-dire à former), mais où il se montrera surtout inadapté à la situation et à son but, qui est que les apprenants apprennent. Selon notre schéma, le processus « apprendre » est donc caractérisé par une centration privilégiée sur le rapport élèves-savoir et un retrait relatif du professeur en tant qu'enseignant. Le rôle du maître est de tout faire pour favoriser et constituer les sujets de la relation de base. A ce titre, il se doit, comme nous le disions, de faire efficacement le mort et de ne pas sombrer dans la folie, soit de son fait, ne supportant plus sa place, soit du fait des élèves, rebutés par les difficultés du nouvel affrontement, soit du fait du savoir, insuffisamment préparé pour pouvoir être assimilé. Les pages qui précèdent ont suffisamment montré qu'en adoptant un tel processus nous étions tributaire non seulement d'une logique schématique interne mais aussi d'une dérive pédagogico-culturelle globale sensible tant par des signes fort nombreux que dans des théories qui s'élaboraient. Mais nous avons aussi montré que « apprendre » était travaillé par deux tendances qui tentaient d'intégrer l'une les avantages du processus « enseigner », nous voulons parler de la pédagogie par objectifs, l'autre les intuitions du processus « former », il s'agit là du travail indépendant. Notre propre évolution s'enracinant dans la fuite du processus « enseigner » et s'étant enrichie, par-delà des tentations, d'une tentative pour le moins conséquente du côté de « former », il n'est pas étonnant que la transformation opérée au profit du processus « apprendre » penchera davantage vers « former » que vers « enseigner ». C'est ce qu'est chargée de montrer la correspondance pratique de ce chapitre (1987 — chapitre 4).

Conclusion

Alors, pour reprendre une image que nous avons utilisée voici bien des pages, notre vue est-elle bonne ? nos lunettes sont-elles adaptées à la réalité que nous prétendions parcourir ? le champ pédagogique se laisse-t-il observer et comprendre par une telle démarche ? Répondre à une telle question suppose d'abord que l'on produise les résultats de ce parcours, quitte à ce que chacun soit autorisé, en présentant ses propres perspectives d'observation, à réfuter ou à relativiser ce que nous pensons avoir établi.

mais qu'avons-nous vu ?

Sommé de tenter un « coup » pour saisir nos pratiques pédagogiques et en rendre compte, nous avons défini un modèle paradigmatique. Ce modèle, nous avons du le mettre en œuvre systématiquement, d'abord théoriquement (ce livre), ensuite pratiquement (l'ouvrage orrespondant). Il nous a permis de « comprendre », au sens littéral du terme, l'évolution de notre insertion professionnelle depuis plus de dix ans en tant que professeur de philosophie dans un établissement secondaire. Cependant, à l'issue de cet itinéraire réflexif, la définition de base proposée (chapitre 1) dans la problématique s'est enrichie en se dévoilant et en se confrontant à l'expérience ; c'est pourquoi nous pouvons récapituler les éléments du paradigme adopté, de façon plus complète que précédemment :

1. La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou.

2. Tonte pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts ; changer de pédagogie revient à changer de relation de base, soit de processus.

3. Les processus sont au nombre de trois : « enseigner » qui privilégie l'axe professeur — savoir, « former » qui privilégie l'axe professeur-élèves, « apprendre » qui privilégie l'axe élèves-savoir ; sachant qu'on ne peut tenir équivalemment les trois axes, il faut en retenir un et redéfinir les deux exclus en fonction de lui.

4. Une fois installé dans un processus, on ne peut en sortir de l'intérieur, on reste toujours tributaire de sa logique ; le changement ne peut s'opérer qu'en s'établissant d'emblée dans un autre processus ; les logiques des trois processus sont ainsi exclusives et non complémentaires.

5. Le triangle pédagogique s'inscrit lui-même dans un cercle qui représente l'institution ; mais le rapport avec cet englobant est différent selon les processus : identité pour « enseigner », opposition pour « former », tolérance pour « apprendre ».

6. Un processus se maintient si l'axe central, tout en s'imposant comme premier, laisse suffisamment de jeu et de compensation aux deux autres ; dans le cas contraire le fonctionnement n'est pas satisfaisant : le mort se met à faire le fou.

7. Tout processus est loin d'être univoque ; il admet en son sein des pratiques pédagogiques différentes selon la part faite à chacun des deux axes annexes ; il reste que les familles pédagogiques sont d'abord constituées par la structure qui les constitue et qu'à ce titre elles s'excluent.

le pédagogue et l'équilibriste, ou comment ne pas se rompre les os

Voici donc la représentation de la situation pédagogique que nous proposons. On peut ainsi aisément comprendre pourquoi le pédagogue, dans sa pratique elle-même, ne peut qu'avoir un sentiment de médiocrité car il aspire à l'impossible, c'est-à-dire à cumuler les avantages des trois processus tout en étant condamné à n'en privilégier qu'un, tout en maintenant les deux autres sans pour autant leur donner trop d'importance, sinon il courrait à sa perte. Le pédagogue ressemble fort à un équilibriste tenté par sa négation, soit la terre ferme, et pourtant sommé de « rester en contact » avec elle ; s'il oublie trop son sujet, s'il ne fait plus le poids, s'il se laisse fasciné par les charmes de ce qui le soutient, il bascule et s'écrase. Mais, en même temps, sur son fil, il ne doit pas oublier les pesanteurs terrestres, soit ce troisième terme à qui il fait tenir la place du mort ; s'il n'en tient pas compte, s'il ne l'entretient pas, s'il n'érige pas sa place sur ces deux versants tenus à l'écart mais servant de support, l'ange risque fort de faire la bête, le bateleur subira le sort d'ICARE, le fou précipitera l'équilibriste.

Si chaque processus relève bien de tels principes généraux, il n'empêche que chacun les joue à sa façon et définit sa propre forme pathologique. Prenons « enseigner » tout d'abord. Tout pédagogue qui s'installe dans une pédagogie de ce type ne peut pour autant négliger ni la relation professeur-élèves, ni la relation élèves-savoir ; sur le premier plan, il se doit de maintenir par exemple la discipline tout en établissant une ambiance basée sur un certain sens du théâtre, un goût pour la séduction à distance, une pratique sans faille de la justice, etc. ; sur le second plan, il s'efforcera de rendre ses cours vivants (introduction d'auxiliaires, jeu de questions-réponses, etc.) et de contrôler régulièrement les acquisitions prônées par lui (exercices, devoirs, préparations, etc.). Sans cela, des dysfonctionnements apparaissent : le professeur soliloque et se suffit à lui-même, chahut et « dropt out » s'installent dans la classe, l'apprentissage ne se fait pas en dehors d'une vague imprégnation. Le drame, c'est qu'il est dans la logique des deux éléments du triangle constitués en sujets privilégiés de chercher à éliminer le troisième terme ; quel est le professeur-savoir qui n'a pas rêvé à la fois de tout faire en lieu et place de ses élèves et de ne pas avoir à contrôler les apprentissages? De telles illusions sont inhérentes à « enseigner », les perdre c'est devenir réellement un pédagogue de ce type.

Un raisonnement parallèle peut être tenu pour « former ». Il s'agit alors de maintenir tant la relation professeur-savoir, en continuant à apparaître comme détenteur de contenus et non pas seulement comme « savant psychologue » ou mémoire des exigences de l'institution, que la relation élèves-savoir, en dépassant l'expression du vécu et l'identification maître-source de connaissances. Autrement, une telle pédagogie n'arrive pas à se construire, le savoir oublié avec qui les ponts semblent coupés ne reste pas longtemps terré dans sa tombe, un vent de folie traverse le champ pédagogique et risque d'arrêter la démarche entreprise. Certes, là aussi, si c'était le savoir qui disparaissait du champ pédagogique, comme tout serait simple ! Le professeur ne rêve-t-il pas d'être un éducateur et ne se représente-t-il pas sa fonction instructrice comme opposée ? Les élèves eux-mêmes ne rêvent-ils pas d'un mode fusionnel d'où serait exclu comme par magie l'effort du rapport au savoir? Quant au processus « apprendre », lui se doit de maintenir et la relation professeur-savoir (l'enseignant est certes un référent et un organisateur de la situation, mais il est aussi un instructeur, un répondeur par rapport aux contenus) et la relation élèves-professeur (l'absence relative du maître ne l'empêche nullement d'être aussi l'élucideur du groupe, l'interlocuteur de chacun, le soutien face aux difficultés, l'image de la classe). Sinon, un tel modèle pédagogique ne peut fonctionner : l'élève ou les élèves semblent se suffire à eux-mêmes et, à la limite, sortir de la situation scolaire. Et pourtant, n'est-ce pas là précisément l'image même de la réussite pédagogique ? Certes, si l'on précise que cette image n'est conçue que pour après le temps de la situation proprement pédagogique ! Si le paradis se prépare sur terre, la vie n'est pas pour autant paradisiaque...

Notre schéma pédagogique triangulaire suppose donc nécessairement l'établissement d'une relation entre un couple de base, qui se donne comme le fondement de la situation, et un tiers. Il n'en reste pas moins que cette relation n'est pas appréhendée de la même façon par les trois processus. Dans « enseigner », la relation est en quelque sorte seconde : le rapport maître-savoir se présente d'emblée comme premier ; il a l'initiative, dans un second temps, de la relation à l'exclu, les élèves, sans que pour autant, à aucun moment, ces derniers ne soient posés et ressentis comme absents. La relation qui s'établit sera basée sur la perception et la réception (écouter, voir, suivre, acquiescer, répondre, etc.). Dans « former », la relation est aussi seconde par rapport au positionnement du couple maître-élèves, mais de plus elle est différée : le problème du tiers ne se pose que plus tard dans un second temps, comme un manque, un appel, un but ; le savoir est ainsi posé comme absent, puis ressenti comme tel, pour enfin être voulu comme présent. La relation qui s'établit est alors une relation de construction et de finalisation, le couple va trouver sa raison d'être en se décentrant sur le savoir et en élaborant en commun une méthode qui lui permette de l'atteindre et de l'intégrer.

Dans « apprendre » enfin, la relation entre le couple élèves-savoir et le tiers-maître est au contaire première, à tel point que le sens de la relation est inversé par rapport aux deux autres processus : la relation est établie par le maître et à partir du maître, c'est lui qui donne corps au couple de base qui, pour autant, ne cesse jamais d'être présent et est toujours posé comme tel. La relation qui s'établit est une relation d'organisation, de l'ordre du « faire faire », mais la finalité de la méthode réside bien dans le couple de base (comme pour « enseigner »), alors qu'elle se déplace dans « former ». On peut conclure de cet examen de l'établissement de la relation que notre triangle comprend aussi un axe (qui va du couple au tiers) ; mais cet axe ne s'appuie pas obligatoirement au centre de la base ; son point d'ancrage peut être plus ou moins proche d'un des éléments du couple, c'est ce qui donne une tonalité particulière à chaque pratique en fonction de l'influence exercée par les côtés exclus (cf. le septième élément de la récapitulation).

Il serait sans doute possible de raffiner plus avant le fonctionnement de notre schéma triangulaire mais il n'est pas certain que nous y gagnerions beaucoup en fiabilité car un modèle, pour fonctionner, se doit de rester simple... autrement il se dissout et perd toute crédibilité et tout efficience. Rappelons simplement que le triangle s'inscrit lui-même dans un cercle qui désigne l'institution et que le rapport entre le triangle et le cercle varie selon les processus, surtout si l'on considère que l'institution est d'abord représentée, socialement parlant, par le savoir et le maître. « Enseigner » épuise l'institution en la camouflant et en induisant un caractère d'identité entre le professeur, le savoir et l'institution, sans distan-

ciation réelle entre le cercle et le triangle. « Former » pour sa part débusque et distancie fortement l'institution, ce en dissociant le professeur et le savoir; il repousse à l'extérieur la « fin » de la situation pédagogique (le savoir), favorisant ainsi une conjonction entre la question du savoir et la question de l'institution. C'est pourquoi la dynamique qui va s'instaurer, et qui est ici essentielle comme nous l'avons vu, va devoir naviguer en même temps entre le rapport au savoir et le rapport à l'institution, selon une dialectique qui comprend des phases plus ou moins contre-institutionnelles (mais ici l'institution comprend à la fois les institutions internes à la classe et les institutions externes). Le cercle et le triangle sont mis en demeure de définir leurs écarts, leurs contacts et leurs jointures. Quant à « apprendre », lui aussi débusque bien d'emblée l'institution en dissociant le professeur et le savoir, mais il réintègre dès le départ le tiers par une circulation première et immédiate entre le couple de base et l'exclu (la relation vient ici du maître — cf. plus haut). Pour cette raison, l'institution tolère mieux cet écart à ses représentations de base (professeur et savoir) car elle y retrouve son compte, dans une figure différente cependant puisqu'on a à la fois une distanciation du cercle et du triangle et une distanciation non-identificatoire entre le maître et le savoir.

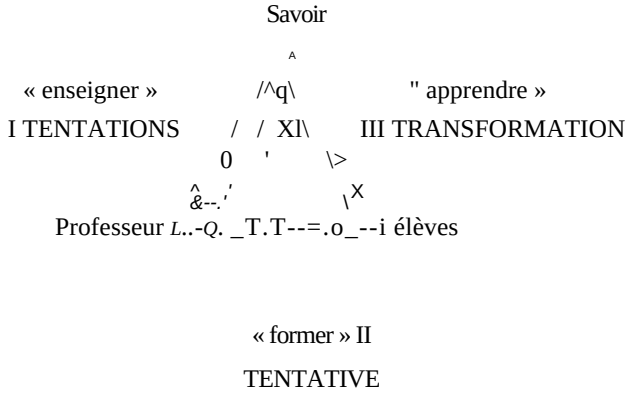
parcours pédagogiques

C'est assez dire maintenant le rôle capital du tiers exclu dans la situation pédagogique : le troisième terme sert de rappel des contraintes et, par là, il inscrit à la fois le réel et le médiocre. Le risque cependant peut alors venir de l'amalgame ; puisque tout processus, pour se maintenir, doit tenir compte des deux versants secondaires, la tentation est grande de trop intégrer ces aspects et ainsi de « polluer » le modèle adopté. On ne gagne rien à une telle opération et nous avons suffisamment vu que la solution d'un modèle se trouve dans ce qu'il est et non dans ce qu'il exclut. Par contre, lorsqu'un modèle dysfonctionne, la cause doit être cherchée dans le terme écarté ou, plus précisément, sur les versants que ce terme constitue avec les sujets privilégiés. C'est là que s'inscrit la folie, soit l'impossibilité de la relation selon le langage commun. Mais les cas de figure sont là aussi très différents selon les processus. Pour « enseigner », les élèves peuvent ainsi tout simplement « baisser les bras », ce qui n'empêche pas que l'enseignant continue à enseigner ni même que la relation enseignant-enseignes soit entretenue : c'est alors le versant élèves-savoir qui ne fonctionne plus. Les élèves peuvent encore être enseignés, accepter d'apprendre mais dans un climat de refus de l'enseignant (versant élèves-professeur).

Pour ce qui est de « former », l'oubli du savoir peut se manifester soit sur le versant savoir-élèves, auquel cas élèves et professeur analysent et cultivent leur vécu et l'enseignant rappelle la nécessité des contenus, mais les élèves se contentent d'attendre, soit sur le versant savoir-professeur, auquel cas les élèves peu-

vent travailler hors de la classe sans que cela ait d'incidence sur la vie de la classe elle-même. Notre figure étant triangulaire, ce même versant professeur-savoir va bien entendu se retrouver pour « apprendre », mais dans un climat différent car cette fois, même si l'enseignant refuse de jouer le rôle de réfèrent par rapport aux contenus, les élèves peuvent apprendre en classe et la relation maître-élèves peut être satisfaisante. Il reste que le modèle dysfonctionne par rapport à sa structure, tout comme il le fait lorsque c'est le versant professeur-élèves, déjà rencontré à propos d'« enseigner », qui est atteint. Tout ceci revient donc à dire que les trois processus ayant chacun deux façons d'être mis en péril, chaque versant du triangle peut être, par deux fois et dans deux processus différents, en cause dans la folie de notre paradigme. Il n'empêche que les types de folie sont fonction des processus et non l'inverse car la structure reste déterminante dans tous les cas. Rappelons-enfin que chaque pédagogie a son versant privilégié de dysfonctionnement ; en effet, nous avons déjà dit que toute pédagogie relève d'un processus mais que chaque processus admet, sur son canevas initial, des variations en fonction de la proximité de l'un ou l'autre des laissés-pour-compte. Par conséquent, la folie risque de s'inscrire sur le côté du triangle le moins pris en compte.

Si l'on admet la description des pratiques pédagogiques à partir de ce triangle, on peut, en fonction de ce que nous avons défini, situer et repérer les itinéraires pédagogiques, tant les parcours personnels que les dérives culturelles. Essayons par exemple de schématiser nos propres histoires rapportées par ailleurs (1987) :



Nos tentations (phase I) s'inscrivent dans « enseigner » mais elles tendent de plus en plus à faire la part belle à « former ». Ce processus sera le fait de la tentative rapportée et son histoire interne montre que, tout en restant installé dans « former », nous sommes ramené de plus en plus d'« apprendre » à « enseigner », et ce par étouffement progressif et nécessité de survie (phase II). Tant et si bien que nous regagnerons « enseigner » pour nous en extraire de nouveau par écartèlement jusqu'à atteindre « apprendre », tout près de « former », dans une ultime transformation (phase III). Une telle singularité serait trompeuse si nous n'ajoutions qu'elle s'inscrit dans une évolution pédagogique globale qui va d'« enseigner » à « apprendre » en passant par « former ». Il n'empêche que, sur cette toile de fond, chacun peut trouver son itinéraire propre.

Ajoutons enfin que les notions de « mort » et de « tiers exclu » méritent d'être enrichies car, après tout, le mort est loin d'être absent et le tiers loin d'être banni. Il serait plus exact de parler de tiers inclus dans un système trialectique où une option et les autres possibles sont semi-actualisées et semi-potentialisées sans que jamais l'une puisse l'emporter sur l'autre. Evolution et mouvement sont donc inclus a priori dans le modèle. Quant au mort, c'est au bridge qu'il faut penser pour se le représenter : celui qui y tient la place du mort est d'une part indispensable pour que le jeu puisse se dérouler et d'autre part minorisé par les autres qui voient toutes ses cartes et lui assignent ses coups. Notre mort participe assez précisément d'un tel statut (cf.CH.l).

amnistiez-nous

Certains pourraient cependant se mettre à penser que ce triangle ressemble de plus en plus à un univers carcéral et qu'il serait peut-être bon (ou temps) d'en sortir. Mais c'est précisément ce qui est impossible en fonction du système de pensée que nous avons suivi : un « coup » est indépassable en lui-même, on ne peut en sortir que par un autre « coup ». A quelqu'un de tenter cette autre aventure, tout à fait envisageable car tout système de règles produit de l'indémontrable. Il est donc souhaitable que quelqu'un, en jouant un autre « coup », sur d'autres bases, selon d'autres règles, prouve que les « coups » précédents, dont le nôtre, laissaient de l'impensé. Alors pourrons-nous porter un autre regard sur nos pratiques puisque finalement ce travail résulte d'un souci anxieux d'avoir l'intelligence de ce qui nous est arrivé et de ce qui survient dans un champ donné. Véritable labeur de bâtard qu'est le nôtre puisqu'il suppose, de la part du même, un investissement à la fois sur le terrain de l'action et sur le terrain de la recherche. Mais, n'est-ce pas là précisément la définition de la pédagogie ? Une union de la théorie et de la pratique qui ne prétend ni à l'exhaustif, ni au spéculatif pur, ni à l'empirisme pur. Une union de la théorie et de la pratique qui s'accommode particulièrement bien de la métaphore (D. HAMELINE, 1981, pp. 121 à 132) et même plus précisément de IV *épiphore »* (ibidem, p. 122) pour

« entre mythe et fantasme, effectuer cette double incorporation où s'articulent la réalité de nos représentations et nos représentations de la réalité; incorporation dans notre propre expérience » (pp. 127-128). Et c'est pourquoi IV *enseignement est bien d'abord une rhétorique, qu'on dise, qu'on fasse, qu'on fasse faire ou qu'on laisse faire. La pédagogie est bien de l'ordre du vraisemblable, même si les sciences de l'éducation peuvent parfois prétendre à l'ordre du véridique »* (p.131).

Paradigme pédagogique en tant que tel mis à part, il reste que nous avons, à l'intérieur de ce modèle, suivi un certain itinéraire et que, en dehors du fait qu'il était porté par une dérive culturelle, il se présente comme le nôtre. Or, ce parcours mène provisoirement à un terme, une inscription privilégiée dans « apprendre » côté « former ». Que nous le voulions ou non, ce point a présentement une certaine valeur exemplaire. S'il est certain que l'on se dirige de plus en plus vers le processus « apprendre », il ne faudrait pas croire pour autant que ceci ne représente pas certains dangers. J.F. LYOTARD, par exemple, dans *La condition post-moderne* (1979, p. 14) relève que le savoir perd ainsi de plus en plus sa valeur d'usage pour ne plus se définir que par sa valeur d'échange. Dans « enseigner », le maître s'identifie au savoir et prouve, par son essence même, que le savoir a en lui-même sa propre fin : acquisition du savoir, formation de l'esprit et développement de la personne sont indissociables. Aujourd'hui, de plus en plus, le savoir devient extérieur à celui qui sait : fournisseurs et usagers de la connaissance entretiennent avec celle-ci des rapports semblables à ceux qu'ils ont avec une marchandise : le savoir est produit pour être vendu, il est consommé pour être valorisé, pour être échangé, il ne trouve plus en lui-même son propre but. II apparaît que, pour compenser une telle dérive, il devient de plus en plus important, d'une part, de chercher à développer des capacités supérieures, au-delà des seules connaissances mais à travers elles, et par là de maîtriser ces informations qui viennent de partout, d'autre part, de favoriser l'aspect plus proprement éducatif en se rapprochant de « former ». Le professeur n'a plus à être un diffuseur de connaissances, il se doit de favoriser la synthèse, la critique tout autant que la détermination et l'appropriation de valeurs vécues.J.F. LYOTARD pour sa part fait ses adieux à Monsieur le Professeur en ces termes : *« ce qui paraît certain, c'est que... la délégitimation et la prévalence de la performativité sonnent le glas de l'ère du Professeur : il n'est pas plus compétent que les réseaux de mémoires pour transmettre le savoir établi, et il n'est pas plus compétent que les équipes interdisciplinaires pour imaginer de nouveaux coups ou de nouveaux jeux »* (op. cit., pp. 87-88).

délit de contrebande pour agent double

Le processus « apprendre » peut donc déboucher sur une option technocratique très desséchante. Auquel cas, le professeur ne pourra même plus se targuer de jouer les agents doubles, selon l'expression que G. GUSDORF (1963 -cf. D.

HAMELINE, 1977b, p. 125) employait pour justifier la fonction du maître dans le processus « enseigner » : au-delà des contenus, ce que vous transmettez, ce sont des valeurs ; vous êtes avant tout un maître d'humanité ! Nous avons vu ce que l'on pouvait penser d'une telle justification (chapitre 2) et nous n'insisterons pas de nouveau sur ce point. Par contre, on peut estimer que, dans la pédagogie par objectifs par exemple, le procédé est tout aussi illusoire ; dans ce cas, en effet, le professeur est censé faire produire des savoir et des savoir-faire (objectifs de comportement) au nom de savoir-être (finalités, principes généraux). Mais le lien entre les deux niveaux n'est souvent qu'un leurre et la formation qui veut effectivement prendre en compte cet aspect éducatif doit souvent le réintroduire par la bande, en contrebande. Vouloir néanmoins, dans la situation scolaire actuelle, refaire fonctionner l'agent double à la manière de G. GUSDORF, soit en s'appuyant sur des valeurs — consensus et sur des maîtres -valeurs, ne peut guère déboucher, ne serait-ce qu'en raison de l'éclatement idéologique de la société contemporaire. C'est pourquoi, nous proposons de nous situer en deçà du plan idéologique, sur le plan méthodologique, et de retrouver une fonction de l'école qui s'inscrive certes dans « apprendre » mais s'appuie sur « former « autrement que par la contrebande (chapitre 2).

Cet effondrement de tout consensus national et cette absence de finalités communes sont d'ailleurs confirmés par G. AVANZINI dans *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire* (1975). Devant cette nécessité de retrouver une articulation cohérente entre le pluralisme et le service public, l'auteur se réfugie en quelque sorte dans un minimalisme instructionniste. En fait, il cherche la solution au niveau des contenus, récusant le maximalisme de ces dernières années qui prétendait donner à l'école tout les rôles éducatifs et qui ne pouvait que provoquer des abus menant à l'éclatement, à la violence, à l'esprit partisan, à la manipulation ou à la privatisation. Nous préférons, pour notre part, rester sur le plan des méthodes pédagogiques et proposer que les écoles aient la possibilité de définir leur cohérence à ce niveau. On peut faire l'hypothèse que la position déflationniste d'AVANZINI correspond à l'époque où l'on passait, dans le champ des idées pédagogiques, de « former » à « apprendre » : la foi dans les objectifs pédagogiques et dans la technologie éducative se substituait à la vague non-directive et illichienne. Or, si l'école est certes un lieu de formation intellectuelle rigoureuse, nous pensons qu'elle doit être plus que cela et qu'elle peut prétendre à être un lieu de formation éducatif et vital. A ce titre, l'école n'est pas l'usine, elle doit être plus qu'un lieu de production. Certes les jeunes ont une autre vie, certes ils bénéficient de bien des écoles parallèles, mais,préci-sément, l'école peut jouer un rôle privilégié de réflexion et d'intégration de ces écoles parallèles ; le processus « apprendre » est adapté pour ce faire, à condition qu'il ne prenne pas une voie trop technocratique.

Pour retrouver un consensus et sauver l'école, G. AVANZINI, en prônant un déflationnisme néo-directif, fait, nous semble-t-il, le sacrifice de tout un pan de

la richesse de l'institution scolaire. En termes d'objectifs, il omet le domaine socio-affectif pour ne retenir que l'aspect cognitif : *« Si l'on en maintient la validité, une formation intellectuelle solide exigerade plus en plus qu'un lieu soit consacré à l'apport cognitif initial qui conditionne tout essor ultérieur et au déploiement des capacités verbo-conceptuelles ; elle requiert, par voie de conséquence, de définir par anticipation des procédures adéquates, donc de prélever au sein de l'actuel secteur marginal les modèles qu'il comporte, c'est-à-dire les méthodes qui s'y dessinent »* (op. cit., p. 274). Si nous sommes bien d'accord sur cette prééminence du processus « apprendre », non pas tant d'ailleurs au nom des contenus que de la méthode qu'il suppose, nous ajoutons néanmoins la nécessité d'introduire dans l'univers scolaire la perspective portée par « former ». Par là-même, nous désirons la pluralité dans les méthodes pédagogiques et la réclamons au sein de l'institution scolaire. Ceci signifie que, pour nous, la voie de la pluralité est plus riche que celle du retour au consensus minimaliste dans des apprentissages de base comme « *provoquer l'assimilation des connaissance de base, favoriser l'essor des capacités verbo-conceptuelles, promouvoir la réflexion et l'esprit critique, développer des aptitudes mentales formelles susceptibles d'applications polyvalentes »* (ibidem., p. 280). Il n'est certes pas question de réfuter la nécessité de telles acquisitions, mais plutôt, d'une part, de prétendre que les méthodes pour atteindre ces objectifs peuvent être diverses et, d'autre part, que l'école en tant que lieu éducatif peut proposer davantage.

les frères ennemis de la pédagogie

Faut-il donc, pour reprendre des expressions mises à l'honneur par D. HAMELINE (1975, pp. 19 à 22), à une époque où les géomètres ont le vent en poupe, suite à une époque de saltimbanques, rappeler aux premiers qu'ils ont besoin des seconds? Nous aurions tendance à le penser. L'équilibre à l'école, l'équilibre en pédagogie est sans doute fondamental : il est fait de forces contraires et par là complémentaires. A l'heure où « apprendre » est tenté par la technologie et la rationalité triomphantes, il est peut être bon de rappeler que la cassure ne doit pas être trop importante, qu'il ne faut pas laisser se créer deux mondes clos, celui des questions apprises et celui des problèmes vécus, qu'il faut aussi réintroduire l'émotion, le sentiment, le besoin, la vie des jeunes à l'école. Tel est le cri que continue à pousser en tous les cas quelqu'un comme le Docteur OLIEVENSTEIN (1976, pp. 5 à 8). Géomètres et saltimbanques seraient-ils donc les frères ennemis de la pédagogie ? L'histoire de la pédagogie peut être lue comme l'évolution de leur querelle dans ses modifications. Une des dernières en date est cette centration sur « apprendre » que nous voulons tourner vers « former ». Ceci fait écho à ce que disaient D. HAMELINE et M.J. DARDELIN : « Mats *ces pratiques de groupes... se retrouvent mobilisées comme modalités principales de nouvelles techniques didactiques. On les présentera alors, et parmi elles la « non-directivité », comme méthode de découverte et d'initiative, comme des*

instruments de la maîtrise des acquisitions, de l'accroissement d'autonomie chez les apprenants, de l'efficacité durable des apprentissages. Les principes de la non-directivité s'inscrivent tout à fait dans ce champ, non plus ordonnés à la subversion de l'institution chez les individus mais au renforcement de leur pouvoir d'apprendre » (1977, p. 194). Le simple repli sur une didactique néo-directive a des odeurs de meurtre. Ceci apparaît comme d'autant plus vrai que, selon une enquête de D. PATY (1981) sur le fonctionnement des collèges aujourd'hui, la question de l'enseignement et de l'apprentissage est devenue secondaire par rapport au problème principal pour les enseignants : « tenir » à l'école... Ce qui est en cause, c'est l'école comme milieu de vie, et c'est donc cela qu'il ne faut pas manquer de traiter.

Il s'agit en quelque sorte de préserver et de rendre opérant un acquis essentiel du passage par « former » : nous savons maintenant que le savoir n'est pas un contenu indépendant des conditions de sa formation. Or, l'option technocratique qui s'exprime dans certaines tendances du processus « apprendre » désaisit la personne et le groupe, sinon de réflectivité du savoir, du moins de son effectuation. Le maintien de cette volonté formatrice nous semble d'ailleurs encore plus importante dans la période hexagonale actuelle : l'espoir va refleurir, mais comment risque-t-il de se traduire principalement ? dans l'ordre des discours et des contenus. Le système scolaire va bénéficier de moyens supplémentaires pour se rendre plus efficace et plus adapté à la société. Mais, paradoxalement, la question des méthodes risque d'être oubliée : changer les contenus ne suffit pas, changer la résignation idéologique ne suffit pas ; il faut encore que la liberté pédagogique proprement dite, soit la pluralité de la mise en œuvre, fasse renaître le débat, la confrontation, l'innovation et le développement. Car le risque est grand d'un nouveau recours à « enseigner », bonne conscience retrouvée, ou d'une utilisation, « de gauche » mais non moins desséchante, du processus « apprendre ». Nous savons tous que l'illusion pédagogique a fait son temps, et qu'elle n'a pas eu que des aspects négatifs ; s'il s'avérait que l'illusion politique est tout aussi trompeuse, alors la désillusion des acteurs du pédagogique serait exacerbée et donnerait sans doute lieu à des actions désespérées dans le champ éducatif. Or le temps actuel est mûr pour prendre le relais de ce foisonnement pédagogique qui a caractérisé la période d'avant la dénonciation de l'illusion. Ce nouveau départ ne sera cependant réel que si, dépassant le plan des contenus et des idéologies, la pluralité des méthodes est encouragée et si les diverses tendances peuvent trouver non seulement à s'exprimer mais surtout à se concrétiser. Que l'on se remette à jouer à la pédagogie, sans se contenter d'en parler. Alors un nouvel essor devrait intervenir. On peut même espérer que l'on fera l'économie de ce qui nous attend logiquement dans les années à venir, si l'on en croit l'expérience américaine récente : un bain desséchant, minimaliste et technocratique centré sur un aspect du processus « apprendre ».

N. POSTMAN, dans *Enseigner c'est résister* (1981), marque le reflux d'une telle vague et en quelque sorte la nécessité de tenir compte du processus « former » tout en prenant acte du progrès qu'« apprendre » constitue par rapport à « enseigner ». Ce reflux suit de près un autre phénomène, à savoir la fin des critiques radicales sur l'école. De telles critiques gardent certes leur justesse et leur virulence, mais les écoles continuent à fonctionner et les enseignants ne peuvent que résister dans leur classe, dans leur établissement, et tenter ces déverrouillages furtifs appelés par D. HAMELINE. Même dans la situation actuelle, il vaut sans doute mieux en rester à ces actions ponctuelles, ne serait-ce que pour éviter les fuites proprement idéologiques qui risquent de redéployer leurs tentations et de faire prendre les discours pour les actions, ce qui après tout a été depuis toujours un fonctionnement privilégié de la chose pédagogique. Paradoxalement, la révolution n'est plus à l'ordre du jour, la classe quotidienne le reste... C'est donc cette dernière qu'il faut tenter d'améliorer au jour le jour, le grand soir ayant précisément disparu de l'ordre du jour. L'optique éducative, au-delà du seul plan instructif, doit ainsi s'inscrire dans la classe et non en dehors d'elle (dans les réunions, les lieux de formation, les colloques, les universités, les ministères, etc.). Comment, par exemple, faire en sorte que l'école ne soit plus ce monde de la peur ? Car elle l'est : *« la peur de ne pas avoir la bonne réponse, la peur de ne pas comprendre les choses de la même manière que les autres, la peur de se singulariser, la peur de ne pas trancher sur les autres, la peur des reproches, du ridicule et de l'échec. Pour un grand nombre d'enfants, l'école est une Maison de la Peur, si élégante que soit son architecture, si vastes que soient ses salles et amphithéâtres, si moderne que soit son matériel didactique »* (N. POSTMAN, ibid., p. 34). La solution est certes de l'ordre du cognitif, et l'analyse du processus « apprendre » (cf. chapitre 4) apporte quelque éléments, mais la réponse est principalement socio-affective et réside dans le milieu de vie pratiqué dans l'univers scolaire quotidien.

poètes et enseignants contre l'ascension de l'humanité

C'est peut-être là que pèche principalement la tendance minimaliste qui applique de façon systématique la pédagogie par les objectifs ; ce mouvement que N. POSTMAN appelle le *« retour aux apprentissages de base »* a semblé être une tentative fructueuse car rationnelle face à la crise de l'éducation. Il est aujourd'hui patent, du moins en Amérique du Nord, que la question de l'école reste bel et bien posée et que la crise dont nous disions en commençant qu'elle nous rendait malade et nous forçait à innover, s'accentue sur les points suivants : *« pas de passages de classes automatiques, des tests de contrôle de plus en plus ardus et standardisés, une évaluation stricte par les comportements, un retour à la grammaire, des expulsions plus nombreuses de l'école, des jugements plus sévères et plus « objectifs » des enseignants »* (ibid., p. 54). Ce sont là les effets de la

technocratie qui se saisit du processus « apprendre ». Il reste que ce processus représente une avancée par rapport à « enseigner », du moins à notre avis, surtout pour les attitudes qu'il favorise chez les élèves. Et ici, si l'on en croit N. POSTMAN, il faut redevenir platonicien et chasser les poètes de la cité, non tant pour les contenus qu'ils transmettent que, pour les comportements qu'ils induisent. De même que PLATON prétendait faire passer les athéniens d'une culture de l'oral à une culture de l'écrit, de même nous estimons qu'il est préférable que, dans l'univers scolaire, le savoir acquis par l'apprentissage l'emporte sur le savoir acquis par l'enseignement. Les poètes platoniciens n'étaient plus que des répétiteurs, ils devaient être chassés ; les enseignants contemporains fonctionnent comme des filtres par rapport au savoir, ils doivent laisser une vision directe et se redéfinir en fonction de cela.

PoUr autant, N. POSTMAN, est lui-aussi à la recherche d'un consensus éducatif ; il prône ainsi une philosophie de l'éducation basée sur l'idée d'ascension de l'humanité à travers toutes les formes d'expression et tous les domaines de connaissance. Nous pouvons certes être en accord avec une telle vision, d'autant que le débat premier ne nous semble pas relever de ce plan mais d'un autre : les méthodes utilisées pour transmettre les contenus ! Ces derniers sont d'ailleurs là non pour eux-mêmes mais, à travers leur utilisation par les capacités intellectuelles supérieures, pour ce qu'ils signifient dans l'évolution culturelle de l'humanité. Il ne s'agit pas par exemple de revenir à la rétention des faits, il s'agit avant tout d'en saisir le sens et la constitution. Or, le processus « apprendre » est le plus adéquat pour obtenir ce niveau de résultats, au-delà de la consommation des connaissances. D'ailleurs l'auteur maintient sur ce point toutes les positions exprimées dans un précédent ouvrage, dont il prend pourtant systématiquement le contre-pied avec *Enseigner c'est résister*, puisqu'il y présentait l'enseignement comme devant être une activité subversive et non pas comme une activité de conservation. A quoi il faut ajouter que l'école doit se situer sur deux plans, un plan proprement intellectuel, et un plan éducatif (selon les termes en usage) : *« La classe... est, en fait, l'une des rares organisations qui nous restent, dans laquelle l'enchaînement logique, l'expérience communautaire, l'ordre social, la hiérarchie, la continuité et la satisfaction différée gardent toute leur importance »* (ibid., p. 246). Il faut donc tenir les deux aspects et ne pas laisser le premier étouffer le second, d'autant que la vengeance est alors immédiate et que le dys-fonctionnement devient alors patent.

Pour faire court, disons que ce que nous apprend essentiellement l'ouvrage de N. POSTMAN, au-delà de sa volonté de provocation réactionnaire, c'est qu'il est nécessaire de concilier les bénéfices du processus « apprendre » et ceux du processus « former ». Une telle prise de conscience serait d'autant plus souhaitable qu'elle nous éviterait peut-être de faire l'expérience du radicalisme desséchant qui risque d'être le nôtre dans les quelques années à venir en application de la centration sur les objectifs pédagogiques et les méthodes qui en résultent...

à moins que les données politiques nouvelles ne permettent que se développent toutes ces potentialités maintenues sous le boisseau depuis plusieurs années et appartenant à diverses tendances pédagogiques. Quoi qu'il en soit, pour notre part, après avoir dans un premier temps récapitulé les apports, sur le plan théorique, du modèle d'analyse de la situation pédagogique que nous proposons, nous venons dans un second temps, sur le plan de la pratique de classe, de prôner la nécessité de compenser la dérive souhaitable et actuelle vers « apprendre » par une attention toute particulière à « former ». Pour terminer sur le plan institutionnel, nous voudrions reprendre notre plaidoyer en faveur de la pluralité.

pluralité : mère, veux-tu ? combien de pas ? dix pas de géant

Nous savons certes que ce concept est un fourré-tout trop pratique. Néanmoins, comme nous allons le voir, il désigne une certaine direction et à ce titre il est tout de même utilisable institutionnellement. Le tout étant de savoir si le système social et culturel acceptera de faire des pas de souris ou des pas de géant dans ce sens (cf. le jeu traditionnel des enfants : « mère, veux-tu? »). Ce qui nous semble possible et souhaitable aujourd'hui, c'est une pluralité éducative fondamentale basée sur des structures et des méthodes pédagogiques, et non pas sur des idéologies, même éducatives. Nous avons déjà eu maintes fois l'occasion d'expliciter les raisons qui nous font nous situer sur ce plan, nous éviterons donc d'y revenir (cf. chapitre 1). Il serait aussi malséant de vouloir opposer cette revendication plurielle à notre défense précédente du fléchissement d'« apprendre » vers « former », car, si c'est là l'aboutissement actuel et provisoire de notre propre démarche, nous n'avons jamais prétendu qu'elle soit une panacée : au contraire, nous voyons dans cette proposition une requête du droit à l'existence face à une option plus technocratique qui risque de se vouloir uniforme et obligatoire. Les options en éducation existent, et l'ouvrage d'Y. BERTRAND et de P. VALOIS (1980) que nous avons présenté au début du chapitre 1 le montre suffisamment ; et pourtant, dans la réalité, on a souvent du mal à le constater, sinon de façon furtive et parfois même culpabilisante. N. RYAN, directeur du secteur de la planification au ministère de l'éducation du Québec, dans la présentation de l'ouvrage que nous venons de rappeler, note que désormais le plan d'action gouvernemental officiel québécois reconnaît la diversité des modèles d'éducation et, par là, favorise le droit à la différence et à la dissidence, la réalisation de divers types d'écoles. La diversité idéologique étant désormais reconnue et admise, la conséquence doit en être tirée : aucun modèle unique ne peut plus être imposé au projet éducatif; la formation des maîtres doit faire place, dans sa philosophie et dans son organisation, à cette pluralité des perspectives, des modèles et des pratiques pédagogiques.

Il n'est donc pas chimérique de penser à la possibilité d'une telle structure institutionnelle. Cette position est d'autant plus forte qu'elle se tient dans une tradi-

tion décentralisatrice qui n'engendre pas que des rêves : n'oublions pas qu'au Québec les commissions scolaires, chargées d'instituer et de gérer les écoles publiques dans le ressort de leurs communautés, sont composées de citoyens élus. Mettre en parallèle nos pauvres comités de parents ayant droit de regard sur le tout du rien ferait rire si la chose n'était sérieuse. L. MARCIL-LACOSTE, dans un article intitulé *« La pluralité des adultes à l'écoute des enfants »* (1980, pp. 2 à 19), cherche précisément à étayer, en philosophe québécoise qu'elle est, cette thèse de la diversité ; nous la suivrons dans ces développements car ils nous semblent particulièrement pertinents dans les jours que nous vivons. La pluralité des adultes désigne en fait la diversité des modèles d'éducation présents à l'esprit des adultes. La première démarche vers l'acceptation de la pluralité est la prise de conscience par tout éducateur de ses propres options. Qu'il soit autoritaire ou permissif, l'adulte intervient, c'est-à-dire introduit un ensemble de comportements, d'attitudes, de conceptions, de modèles, de finalités. C'est cette présence qu'il faut commencer par assumer, au-delà de la fausse pudeur qui fait se récrier quiconque s'entend dire qu'il influence. Eduquer, c'est donc intervenir. Peu importe que l'on dise que l'éducation est un processus auto-déterminé, car il reste à préciser la façon dont on entend favoriser l'auto-déter-mination.

le consensus est mort, vive la pluralité

II faudrait donc commencer par reconnaître que nous avons des options et que nous les faisons passer, laïcité ou pas. Il n'empêche que la nature et le sens de l'intervention éducative ne manquent pas d'être singulièrement complexes. Sans parler des facteurs personnels, les facteurs sociaux ne sont pas moins brûlants : un projet éducatif renvoie toujours, ne serait-ce qu'en filigrane, à un projet de société ou à un jugement sur la société. L'extrémisme n'a nullement le monopole de l'engagement en éducation. Si tant est que les sociétés passées avaient une vision claire et monolithique de leur avenir, ce qui est loin d'être démontré, il est bien certain qu'il n'en est nullement ainsi aujourd'hui. Le brassage d'idées est tel que la nature et le sens de l'intervention éducative ne peuvent être définis de façon unanimement satisfaisante. Et pourtant l'action pédagogique est quotidienne et réclame d'être et de continuer à être : attendre un consensus idéologique serait pure folie, ce serait la mort de l'éducation. Mais d'ailleurs, pourquoi vouloir un tel consensus ? n'est-ce pas cela même qu'il s'agit de dépasser ? n'est-ce pas cette conception dont on ne peut que constater la mort en éprouvant une certaine joie ? la démocratie elle-même ne gagnerait-elle pas à s'appuyer sur cette mise à l'écart ? Que gagne-t-on en effet actuellement à maintenir une telle uniformité desséchante, sinon à ce que la grande majorité des enseignants continuent à pratiquer une méthode quasiment traditionnelle ?

C'est ici précisément que le niveau idéologique est dangereux par sa fonction leurrante : dire qu'il faut respecter l'enfant, assurer son développement intégral et intégré, respecter le rythme de chacun, fait certes l'unanimité mais ne sert qu'à masquer le fait que plusieurs solutions irréductibles sont proposées pour atteindre ces buts. Or, le système scolaire ne semble pas en tenir compte ; il continue à proposer le développement des individus à partir d'un seul modèle d'individu, de développement, d'éducation et d'école. Pourtant, le bien de l'enfant n'est plus de l'ordre du même, il est de l'ordre du différent. Les conséquences ne sont pas négligeables. Ceci suppose par exemple que l'on accepte qu'il n'y a pas un système scolaire qui soit le meilleur en lui-même, qu'il n'y a pas un modèle éducatif qui soit le meilleur dans l'absolu. Certes, chacun a ses exclusions et un certain accord peut peut-être être trouvé sur ce point (nous n'en sommes même pas certain). Il n'empêche que, ceci fait, la diversité reste entière et fondamentale, d'autant que chaque modèle provoque des conséquences différentes selon les parents, les groupes d'enfants et chaque enfant. Autant nous sommes prêts à accepter et même promouvoir une telle analyse, autant nous nous refusons la plupart du temps à en chercher les résultats pratiques. Nous préférons l'absence de confrontations et les consensus lénifiants. Penser autrement une telle situation, c'est sans doute estimer que celle-ci est une chance et non un drame, un espoir et non un échec. Il est heureux et sain que les éducateurs ne s'entendent pas sur le meilleur modèle d'éducation, il est malheureux et malsain que leurs attitudes soient incohérentes face à une telle pluralité.

l'école de Jules FERRY est morte : vive la pluralité

L'approche plurielle s'appuie sur des valeurs : il y a des philosophies de l'éducation, des conceptions de l'homme, des conceptions de la société. L'unani-misme de commande, la peur des conflits ne peuvent cacher le fait qu'aujourd'hui c'est l'uniformitéqui fait surgir les problèmes, c'est l'alignement étroit sur un modèle pédagogique dominant qui contraint la réalité. Admettre l'existence de divergences, ce n'est pas créer et cultiver les conflits, c'est plutôt les assumer lucidement et chercher à en tirer parti. Ceci n'est d'ailleurs pas contraire à la notion de service public ; défendre une telle notion n'implique pas que l'on aboutisse à une uniformité desséchante et castratrice basée sur l'idée d'un consensus devenu impossible. Il faut donc marier le service public et la pluralité, et ce en se situant au plan des méthodes pédagogiques. C'est à ce niveau qu'il faut examiner les options différentes : le « comment » a plus de chances de nous révéler le « pourquoi » et d'admettre plusieurs justifications que le « pourquoi » de parvenir de lui-même à définir et justifier le « comment ». Il est possible de concevoir des établissements qui se différencieraient par les méthodes pédagogiques qu'ils mettent en œuvre et qui l'annonceraient. Les différents modèles d'éducation jugés préférables trouveraient alors à s'exprimer. Une telle conception des options dans l'institution scolaire suppose bien entendu que les choix

éducatifs ne sont pas réductibles les uns aux autres ni amalgamables à un programme unitaire et uniforme qui ressemble par trop aux célèbres lits de PROCUSTE. Les notions d'équipe éducative ou de communauté éducative, dont la fonction idéologique dans le contexte actuel n'est plus à démontrer, risqueraient alors de trouver leur sens et de porter leurs fruits.

Par le fait même, les différents projets ne pourraient que s'approfondir et se structurer au fil des expériences, provoquant des adhésions plus réelles et des confrontations plus exigeantes, plus appropriées. Certes on ne pourrait attendre de cette pluralité qu'elle recrée, par sa dynamique propre, une nouvelle uniformité, tel n'est pas son charisme : elle prend acte du problème de la diversité et le traite comme tel, sans euphorie rassurante ni opération magique. La modestie est une fois de plus à l'honneur : ne cherchons plus à définir la meilleure école dans l'absolu, cherchons à la réaliser en fonction de valeurs, de finalités et d'objectifs qui peuvent se reconnaître dans telle ou telle méthode, acceptée et choisie par un groupe de personnes dans un contexte donné. Et si la démocratie passait maintenant par le droit à la différence et à la divergence? Le piège demeure cependant de donner à chaque option un caractère d'absolu. Or, une innovation ne peut être jugée que sur ses objectifs propres, on ne peut attendre d'elle qu'elle résolve tous les problèmes de l'école... sans parler de ceux de la société. Ce que nous avons appelé la médiocrité de chacun des trois processus décrits précédemment permet de comprendre cet aspect de la question. Refuser la diversité pour pouvoir ainsi mieux faire fonctionner le modèle scolaire actuellement dominant relève de la vénération abusive du consensus. Refuser l'innovation au nom de « la défense des enfants qui ne sont pas des cobayes » est très souvent un moyen facile d'oublier que l'on considère facilement comme cobaye tout enfant relevant d'une option qui n'est pas la nôtre, à croire que le véritable enjeu est à situer dans notre rapport à la différence. Pourquoi la possibilité de choisir ne serait-elle pas donnée et assumée ? pourquoi ne favoriserait-elle pas la co-existence plutôt que l'auto-défense ? pourquoi ne pas prôner un temps des pédagogies plurielles et sécularisées ?

Un tel renversement devrait d'ailleurs libérer plus positivement les énergies car celles-ci seraient moins tournées vers la contestation du modèle dominant ou du modèle des autres, elles se trouveraient davantage dans l'investissement, la réalisation et la participation, d'autant que l'on peut éviter que la reconnaissance passe par le fait majoritaire et l'exclusivité. Cependant, pour que la pluralité soit réelle et efficace, il importe qu'elle se situe d'emblée sur des objectifs spécifiques et des problèmes identifiables, soit par rapport aux méthodes, et non sur les principes généraux qui ne laissent pas assez filtrer les différentes options et pratiques. La mise en œuvre des valeurs est seule déterminante. C'est là qu'éclaté la richesse des solutions possibles et différenciées. C'est par là que l'école peut être améliorée au-delà du manichéisme auquel nous réduit trop souvent l'hégémonisme actuel. Jules FERRY avait certes raison, il a cent ans, de vouloir un seul

type d'école pour tous puisque, dans le contexte d'alors, c'était le moyen de donner sa chance à tous et de briser certains privilèges. Le pari est gagné en un certain sens, il n'est donc plus à jouer actuellement : le système scolaire contemporain ne peut plus être monolothique, il ne doit plus offrir un seul type d'école pour tous. Sans parler même de toutes les critiques qui ont montré ce que recelait une telle façade « égalitaire », gageons que la solution ne se trouve plus dans cette voie uniforme, parions sur le plan institutionnel pour un nouveau « coup » à l'image de celui que nous avons tenté et mis en œuvre pour saisir la situation pédagogique : l'école de Jules FERRY est morte, vive la pluralité... mais une nouvelle pluralité.

Bibliographie sélective

ALLAL (L) et autres — *L'évaluation formative dans un enseignement différencié,* Berne, Editions Peter Lang, 1979.
ALZON (C) — *La mort de Pygmalion,* Paris, Maspero, 1974. AMADO (G) et GUITTET (A) — *La dynamique des communications dans les groupes,* Paris, A. Colin, 1975.
AMIS DE SEVRES (LES) — « Le travail indépendant », Paris, 1973, 71 ; 1973, 73 ; 1974, 76.
« La philosophie », 1979, 96.
« L'autoformation des jeunes », 1980, 97.
ANZIEU (D) et MARTIN (J.J.) — *La dynamique des groupes restreints,* Paris, Presses Universitaires de France, 1968.
ANZIEU (D) et coll. — *Le travail psychanalytique dans les groupes,* Paris, Dunod, 1972.
Le groupe et l'inconscient, Paris, Dunod, 1975.
Désir de former et formation du savoir, Paris, Dunod, 1979. ARDOINO (J) — *Propos actuels sur l'éducation,* Paris, Gauthier-Villars, 1965.
Education et politique, Paris, Gauthier-Villars, 1977.
Education et relations, Paris, Gauthier-Villars, 1980. ARIP — *Pédagogie et psychologie des groupes,* Paris, Epi, 1972. ATTALI (J) — *Les trois mondes,* Paris, Grasset, 1981
AUSUBEL (D.P.) — *The psychology ofmeaningful verbal learning,* New-York, Grune and Stratton, 1963.
Educational psychology : a cognitive view, New-York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
AVANZINI (G) — *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire,* Toulouse, Privât, 1975a.
La pédagogie au XXème siècle, Toulouse, Privât, 1975b. BANY (M. A) et JOHNSON (L. V.) — *Dynamique des groupes et éducation, le groupe classe,* Paris, Dunod, 1971.
BARBIANA (enfants de) — *Lettres à une maîtresse d'école,* Paris, Mercure de France, 1968.
BARBIER (R) — *La recherche-action dans l'institution éducative,* Paris, Gauthier-Villars, 1977.

BARNES (D) — *From communication to curriculum*, Hardmondsworth, Penguin books, 1976.
BAUDELOT (C) et ESTABLET (R) — *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1972.
BERTIER (G) — *L'école des Roches*, Juvisy, Cerf, 1935. BERTRAND (Y) — *Les modèles éducationnels*, Montréal, Service pédagogique de l'université de Montréal, 1979.
BERTRAND (Y) et VALOIS (P) — *Les options en éducation*, Québec, Ministère de l'éducation, 1980
B.I.E. — *Le self-government à l'école*, Genève, Bureau International de l'Enfance, 1934, 38.
BINET (A) et HENRI (V) — *La fatigue intellectuelle*, Paris, Schleicher frères éditeurs, 1898.
BION (W.R) — *Recherches sur les petits groupes*, Paris, Presses Universitaires de France, 1972.
BIRZEA (C) — *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 1979.
BIZOT (R) — « Autogestion en terminal », *Education et développement*, Paris, 1976, 90.
BLOCH (M.A) — *Philosophie de l'éducation nouvelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 1973 (1948).
Pédagogie des classes nouvelles, Paris, Presses Universitaires de France, 1953.
BLOOM (B.S) et autres — *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Montréal, Education nouvelle, 1969, 3 tomes.
BLOOM (B.S) — *Human characteristics and school learning*, New-York, Mac Graw Hill, 1976.
BLOUET-CHAPIRO (C) — *Problématique de la recherche en situation éducative*, Paris X, thèse ronéotypée, 1976.
BONBOIR (A) et coll. — *Une pédagogie pour demain*, Paris, Presses Universitaires de France, 1974.
« Pédagogie universitaire : une pratique et une recherche scientifique », *Pédagogiques*, Montréal, AIPU, 1980, vol. 1, 2.
BOUCHARDEAU (H) — *Une institution : la philosophie dans l'enseignement du second degré en France, 1900-1972*, Lyon, thèse de 3ème cycle ronéotypée, 1975.
BOUCHET (H) — *L'individualisation de l'enseignement:* l'individualité des enfants et son rôle dans l'éducation, Paris, Alcan, 1934 (PUF, 1948). BOUMARD (P) — *Un conseil de classe très ordinaire*, Paris, Stock, 1978. BOURDIEU (P) et PASSERON (J.C.) — *Les héritiers*, Paris, Editions de Minuit, 1964.
La reproduction, Paris, Editions de Minuit, 1970.
BRIGGS (D) — « Une méthode d'enseignement mutuel entre enfants », *Perspectives*, 1976, VI, 3.

BRUNELLE (L) — *Qu'est-ce que la non-directivité 7* Paris, Delagrave, 1973.
Travail de groupe et non-directivité, Paris Delagrave, 1976. BULLETIN DE LA SOCIETE BINET-SIMON — Lyon, 1976, IV, 551. BULLETIN DE LA SOCIETE FRANÇAISE DE PHILOSOPHIE — Paris, 1975, tome 58, 3.
BURNS (R.W.) — *Douze leçons sur les objectifs pédagogiques,* Montréal, CADRE, 1975.
BUYSE (O) — *Méthodes américaines d'éducation générale et technique,* Paris et Charleroi, Dunot et Pinat, 1908.
CAHIERS DE FONTENAY (LES) — PARIS, 1976, 3. CAHIERS PEDAGOGIQUES — « Le travail dirigé », Cannes, 1964, 50.
« Les classes nouvelles : avenir ou passé? », Cannes, 1968, 78.
« Le travail par groupes autonomes », Cannes, 1972, 103.
« La documentation et le travail indépendant », Cannes, 1974, 122.
« A propos du travail indépendant », Cannes 1974, 128.
« Contre l'école caserne, la pédagogie institutionnelle », Cannes, 1976, 140.
« Un nouveau lieu pédagogique : les CDI », Cannes, 1976, 146.
« Pédagogie par objectifs », Cannes, 1976, 148-149.
« Du pouvoir dans la classe », Cannes, 1977, 152.
« Enseigner la philosophie », Cannes 1977, 159.
« Pédagogie institutionnelle : théoriser sa pratique », Cannes, 1979, 171.
« Un désir peut en cacher un autre », Cannes, 1979, 176.
« Pédagogie institutionnelle : résister et vivre », Cannes, 1980, 185. CANIVEZ (M) — *L'enseignement de la philosophie et les institutions,* Lille, CRDP, 1974.
CASTETS (B) — *L'enfant fou,* Paris, Fleurus, 1969.
— *La loi, l'enfant, la mort,* Paris, Fleurus, 1971.
CASTORIADIS (C) — *L'institution imaginaire de la société,* Paris, Seuil, 1975.
CAUVIN (M) — *Le renouveau pédagogique en Allemagne,* Paris, A. Colin, 1971
CELMA (J) —*Journal d'un éducastreur,* Paris, Editions Champ Libre, 1971.
C.E.R.I. — Perspectives différentes d'avenir de l'enseigneemnt en Europe et aux Etats-Unis, Paris, OCDE, 1972. CERTEAU (M. de) — « Savoir et Société », *Esprit,* Paris, 1968, 374.
L'étranger ou l'union dans la différence, Paris, Desclée de Brouwer, 1969.
CHATEAU (J) et coll. — *Les grands pédagogues,* Paris, Presses Universitaires de France, 1969. CHATELET (F) — *La philosophie des professeurs,* Paris, Grasset, 1970.
« Philosophie et Enseignement », *Encyclopedia Universalis,* Tome XII.
CLAPAREDE (E) — *Psychologie de l'Enfant et pédagogie expérimentale,* Genève et Paris, Kundig et Fischbacher, 1922 (1ère édition en 1905). CLAUSSE (A) — *Séquence logique et séquence psychologique dans l'étude du programme,* Hambourg, UNESCO, tiré à part, 1971.

C.N.D.P. — *Le travail autonome : comptes rendus d'expériences,* Paris, CNDP, 1981.
COLLECTIF — *Attention! écoles,* Paris, Fleurus, 1972.
COLLEGE DE SHERBROOKE — *Recherche sur la pédagogie en philosophie,* Québec, Collège de Sherbrooke, 1978.
COLOMBEL (J) — « Peut-on encore enseigner la philosophie aujourd'hui? », *Les Temps Modernes,* Paris, 1970, 286, 288 ; 1971, 295.
Les murs de l'école, Paris, Union Générale d'Editions, coll. 10/18, 1975.
CONNEXIONS — « Fonctionnement des organisations et changement social », Paris, Epi, 1972, 3, 4.
« Education, formation, pédagogie », Paris, Epi, 1973, 5.
« Positions sur l'analyse institutionnelle », Paris, Epi, 1973, 6.
« Sens et institution », Paris, Epi, 1973, 7.
« Les nouveaux praticiens du social », Paris, Epi, 1975, 13.
« Interventions psychosociales et recherche action », Paris, Epi, 1977, 21.
« Analyse sociale et intervention », Paris, Epi, 1977, 24. C.O.P.I.E — *Ecoles de demain"?,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1976. COQ (G) — « Propositions aux enseignants », *Esprit,* Paris, 1979, 383. COTINAUD (O) — *Groupe et analyse institutionnelle,* Paris, Centurion, 1977. COUSIN (V) — « Défense de l'université et la philosophie », *Almanach du philosophe boiteux, premier almanach,* Paris, Bibliothèque du Doctrinal de Sapience, 1978.
COUSINET (R) — *Une méthode de travail libre par groupes,* Paris, Editions du Cerf, 1945.
DARDELIN (M.J.) — « Considérations sur le pouvoir », *Etudes,* Paris, 1968, Tome 329, Décembre.
DARRE (J.P) — *Liberté et efficacité des groupes de travail,* Paris, Editions Ouvrières, 1978.
DEBESSE (M) et MIALARET (G) — *Traité des sciences pédagogiques,* Paris, Presses Universitaires de France, 1978, Tome 7.
DE KETELE (J.M) — *Observer pour éduquer,* Berne, Edi. Peter Lang, 1980.
DELACAMPAGNE (C) et MAGGIORI (R) — *Philosopher. Les interrogations contemporaines,* Paris, Fayard, 1980.
DE LANDSHEERE (G) — *Introduction à la recherche en éducation,* Paris, A. Colin-Bourrelier, 1970.
Comment les maîtres enseignent, Analyse des interactions verbales en classe, Bruxelles, Ministère de l'éducation nationale, 1975.
DE LANDSHEERE (V et G) — *Définir les objectifs de l'éducation,* Paris, Presses Universitaires de France, 1976.
DE LANDSHEERE (G) et DELCHAMBRE (A) — *Les comportements non-verbaux de l'enseignant* Paris, Nathan, 1979. DELDIME (R) et DEMOULIN (R) — *Introduction à la psycho-pédagogie,*

Bruxelles, Edi. A. De Boeck, 1980.
DELORME (C) — « La pédagogie par objectifs ou quel changement de la pédagogie? », *Bulletin de la Société Emet-Simon*, Lyon, 1978, 565.
L'animation pédagogique et les stratégies de changement dans l'école, Lyon II, Thèse ronéotypée, 1981.
DEMOLINS (E) — *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?*, Paris, Didot, 1897.
Education nouvelle, Paris, Didot, 1898.
DERRIDA (J) — « La philosophie refoulée », *Le Monde de l'éducation, Paris*, 1975, 4.
« La mythologie blanche », *Marges de la philosophie*, Paris, Editions de Minuit, 1979.
DESCARTES (R) — *Discours de la méthode* (1637), Paris, Union Générale d'Editions, 1965.
D'HAINAUT (L) — *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles et Paris, Labor et Nathan, 1977.
Programmes d'études et éducation permanente, Paris, UNESCO, 1979.
DIALECTIQUES — Paris, 1976, 12 ; 1978, 22. DIETRICH (T) — *La pédagogie socialiste*, Paris, Maspero, 1973 DOCTRINAL DE SAPIENCE (LE) — Paris, 1975-1976. DOLTO (F) — Préface à *Le premier rendez-vous chez le psychanalyste* (M. MANNONI), Paris, Denoël Gonthier, 1971.
DOTTRENS (R) — *Qu'est-ce que la pédagogie expérimentale ?*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1946.
L'enseignement individualisé, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1947 (1ère édition 1936).
« Un laboratoire de pédagogie expérimentale », *Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1953,10.
Nos enfants à l'école, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1954.
L'école expérimentale du Mail, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1971.
DUFRESNE-TASSE (C) — « Equilibre ou esprit créateur, choix d'une centaine d'enseignants », *Orientations*, Paris, 1969, 30. DUNETON (C) — *Je suis comme une truie qui doute*, Paris, Seuil, 1976. DURKHEIM (E) — *Education et Sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1966.
ECOLE DES PARENTS (L') — « Des vertus de l'autorité », Paris, 1977, 4.
EDUCATION (L') — « Le travail indépendant », Paris, 1973, 162, 163, 180; 1974, 216, 228.
EDUCATION ET DEVELOPPEMENT — « Enseignement et documentation », Paris, 1972, 75.
« Apprendre à utiliser les documents », 1975, 98.
« Pédagogie et documentation », 1976, 106.

« Expériences de travail en groupe », 1976, 112.
« Les CES et l'innovation pédagogique », 1977, 116.
« Animation et Documentation », 1978, 122.
« Equipes éducatives. Du mythe à la réalité », 1978, 124.
« Les conseils méthodologiques », 1978, 126.
« Les usagers et la documentation », 1981, 141.
EDUCATION PERMANENTE — « Le rapport au savoir », Paris, 1979, 47.
FAYOL (M) — « Former des maîtres. Propositions pour une stratégie », Revue Française de Pédagogie, Paris, 1981, 55.
FERRIERE (A) — *L'autonomie des écoliers,* Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1921.
L'école active, Neuchâtel et Genève, Forum, 1922, 2 volumes.
La pratique de l'école active, Genève, Editions Forum, 1924.
Le progrès spirituel, Genève, Editions Forum, 1927.
La liberté de l'enfant à l'école active, Bruxelles et Paris, Lamertin et Fischbacher, 1928. FERRY (G) — *La pratique du travail en groupe,* Paris, Dunod, 1972.
Les enseignants entre la théorie et la pratique. Le trajet de la formation, Paris, Université Paris X — Nanterre, Thèse ronéotypée, 1982. FILLOUX (J) — *Du contrat pédagogique,* Paris, Dunod, 1974. FILLOUX (J.C.) — « Le processus enseigner — apprendre et la recherche en sciences de l'éducation », in *Attention! Ecoles* (Collectif), Paris, Fleurus, 1972. FOUCAULT (M) — *La volonté de savoir,* Paris, NRF-Gallimard, 1977. FRAISSE (P) et PIAGET (J) — *Traité de psychologie expérimentale,* Paris, Presses Universitaires de France, 1963 et... (fascicules IV, VII, VIII principalement). FREINET (C) — *L'éducation du travail,* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1960.
La méthode naturelle, I, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968.
Pour l'école du peuple, Paris, Maspéro, 1969.
FREINET (E) — *Naissance d'une pédagogie populaire,* Paris, Maspéro, 1968.
FREIRE (P) — *L'éducation : pratique de la liberté,* Paris, Cerf, 1973. FREUD (S) — *Trois essais sur la théorie de la sexualité,* Paris, Galllimard, col. Idées, 1962.
G.A.I. — « Les analyseurs arrivent », *Les Temps Modernes,* Paris, 1972, 317.
GAGNE (R.M) — *Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Applications à l'enseignement,* Montréal, Editions HRW Liée, 1976.
G ARIEPY (W) - *Guide pour identifier, spécifier et expliciter les objectifs pédagogiques,* Montréal, CADRE, 1973.
GEORGE (C) et RICHARD (J.F.) — « Contributions récentes de la psychologie de l'apprentissage à la pédagogie », *Revue Française de Pédagogie,* Paris, INRP, 1982, 58. G.E.T — « Expérience de travail en groupe », *Education et Développement,*

Paris, 1976, 112.
GILLY (M) — *Maître — élève, rôles institutionnels et représentations,* Paris, Presses Universitaires de France, 1980.
GINGRAS (P.E) et GIRARD (M) — *L'analyse institutionnelle : s'évaluer pour évoluer,* Montréal, CADRE, 1975.
— « Contrôler, évaluer, analyser les institutions d'enseignement », *Prospectives,* Montréal, CADRE, 1977, vol. 13, 1.
GIORDAN (A) et coll. — Quelle éducation scientifique pour quelle société?, Paris, Presses Universitaires de France, 1978. GIRARD (R) — *La violence et le sacré,* Paris, Grasset,1972. GIROUD (G) — *Campuis, éducation intégrale,* Paris, Schleicher, 1900. GLOTON (R) — *L'autorité à la dérive,* Paris, Casterman, 1975. GOBLE (N.M) et PORTER (J.F.) — *L'évolution du rôle du maître,* Paris, UNESCO, 1977.
GOGUELIN (P) — *La formation continue des adultes,* Paris, Presses Universitaires de France, 1970.
GOLDSCHMID (M.L) — *Apprendre à enseigner,* Lausanne, Presses Polytechniques Romandes, 1983,
GOODMAN (P) — *La contre — éducation obligatoire,* Paris, Editions Fleurus, 1972.
G.R.E.P.H. — *Qui a peur de la philosophie ?* Paris, Flammarion, Coll. Champs, 1977.
G.R.E.P.H. DE FONTENAY — *Les cahiers de Fontenay,* Fontenay-aux-Roses.ENS, 1976,3.
G.R.E.T.I — « Pédagogie institutionnelle, mythe ou réalité », *Bulletin du GRETI,* Genève, Editions Delta S.A., 1973 GROUPE FAMILIAL (LE) — « La soumission à l'autorité », Paris, 1980, 89.

GUIGOU (J) — *Critique des systèmes de formation,* Paris, Anthropos, 1972.
Les analyseurs de la formation permanente, Paris, Editions Anthropos, 1979.
GUILFORD (J.P) — *The nature ofhuman intelligence,* New York, Me Graw-Hill, 1967.
GUISEN (A) — *Le plan de Dalton pour l'individualisation de l'enseignement,* Bruxelles,Office de Publicité, 1930.
GUSDORF (G) — *Pourquoi des professeurs?,* Paris, Payot, 1963. HALBWACHS (F) — « Apprentissage des structures et apprentissage des significations », *Revue Française de Pédagogie,* Paris, INRP, 1981, 57. HAMELINE (D) et DARDELIN (MJ.) — *La liberté d'apprendre, justification d'un enseignement non-directif,* Paris, Editions Ouvrières, 1967. HAMELINE (D) — *Du savoir et des Hommes, contribution à l'analyse de l'intention d'instruire,* Paris, Gauthier-Villars, 1971.
« L'inégalité des chances et le discours psychologique »,*Orientations,* Paris, 1972, 41.

« La pédagogie institutionnelle et la pédagogie », *Pédagogie*, Paris, 1972, Février.

« Langage des intentions, langage des institutions », in *Attention ! écoles* (COLLECTIF), Paris, Fleurus, 1972.

Présentation et commentaires de *Un groupe de sensibilisation d'enseignants* (J. ARDOINO), Paris, Epi éditeur, 1975.

« Entre saltimbanques et géomètres », *l'Education*, Paris, 1975, 264.

« Les pratiques de groupe et la société », *Raison présente*, Paris, 1976, 40.

Le domestique et l'affranchi, Paris, Editions Ouvrières, 1977b. HAMELINE (D) et DARDELIN (M.J) — *La liberté d'apprendre, Situation II*, Editions Ouvrières, 1977a.

HAMELINE (D) — « Intégration sociale et accomplissement de soi dans la psychopédagogie moderne », in *Le sujet de l'éducation* (COLLECTIF), Paris, Beauchesne, 1979a.

« L'entrée dans la pédagogie par les objectifs », *Revue Française de Pédagogie*, Paris, 1979b, 46.

Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, Paris, Editions ESF — Entreprise moderne d'édition, 1979e.

« Pédagogie », *Encyclopédia Universalis*, 1980, vol. 12.

« Place et fonction de la métaphore dans la pensée sur l'éducation ou éloge de la rhétorique », *Education et Recherche*, 1981, 3.

HASSENFORDER (J) — *L'innovation dans l'enseignement*, Paris, Casterman, 1972.

« Un préalable à toute réforme de l'enseignement », *Les Amis de Sèvres*, Paris, 1973, 71.

HASSENFORDER (J) et LEFORT (G) - *Une nouvelle manière d'enseigner: Pédagogie et Documentation*, Paris, Editions des cahiers de l'enfance, 1977.

HESS (R) — *La socianalyse*, Paris, Editions Universitaires, 1975.

— *La pédagogie institutionnelle aujourd'hui*, Paris, Editions Universitaires, 1976.

HOST (V) — « Les démarches spontanées d'apprentissage et la formation scientifique « , *Education et Développement*, Paris, 1978, 128 HOUSSAYE (J) — *Un avenir pour les colonies de vacances*, Paris, Editions Ouvrières, 1977.

« Etat d'une recherche. Un programme de philosophie en objectifs pédagogiques », *Cahiers Pédagogiques*, Cannes, 1977, 159.

« De la colo au centre aéré : l'enfermement », *Autrement*, Paris, 1977, 10.

« S.O.S. Colos! », *L'école des parents*, Paris, 1978, 6.

« Sujet, mort et folie en pédagogie », in *Le sujet de l'éducation* (COLLECTIF), Paris, Beauchesne, 1979.

Théorie et pratiques de l'éducation scolaire II. Pratiques pédagogiques, Berne, Peter Lang, à paraître en 1987.

HUMBLET (J) — *Comment se documenter?,* Paris, Nathan, 1980. ILLICH (I) — *Une société sans école,* Paris, Editions du Seuil, 1971. IMBERT (A.M. et F) — *L'école à la recherche d'une nouvelle autorité,* Paris, A.Colin-Bourrelier Education, 1973

IMBERT (F) — *Le groupe-classe et ses pouvoirs,* Paris, A. Colin-Bourrelier Education, 1976.

I.N.R.D.P, I.N.R.P — « Vers l'individualisation de l'enseignement dans le premier cycle secondaire », *Recherches pédagogiques,* Paris, 1970, 41,1973, 58.

« Recherches dans l'enseignement du français au second degré », *Recherches Pédagogiques,* Paris, 1970, 43 ; 1972, 49,

« Le travail indépendant au 2ème cycle », *Recherches Pédagogiques,* Paris, 1974, 66.

« L'accès des élèves à l'autonomie », *Recherches Pédagogiques,* Paris, 1975, 76

« Le travail autonome dans les collèges », *Recherches Pédagogiques,* Paris, 1978, 94

ISAMBERT-JAMATI (V) — *Crises de l'enseignement, crise de la société,* Paris, Presses Universitaires de France, 1970.

JACOULET (E) — « Du surmenage et des programmes d'enseignement à l'école primaire », *Revue Pédagogique,* Paris, 1887, XI.

JENSEN (A.R) — « How much can we boost IQ and scholastic achievement? », *Harward Educationel Review,* 1969, 39. JORGENSEN (M) — *Un lycée aux lycéens,* Paris, Cerf, 1975. JOUVENET (L.P) — *Horizon politique des pédagogies non-directives,* Privât, Toulouse, 1982.

JUFFE (M) — « Relation d'autorité et relation d'éducation », *Esprit,* Paris, 1968, 374.

KAEPPELIN (P) — *Pratique de l'autogestion éducative,* Paris, Resma, 1974.

KAYE (B) — *Pédagogie de groupe dans l'enseignement secondaire et formation des enseignants,* Paris, Dunod, 1971.

KEMPF (A) et coll. — *Maintenant, la pédagogie institutionnelle,* Paris, Hachette, 1979.

KESSLER (A) — *La fonction éducative de l'école. Ecole traditionnelle — Ecole nouvelle,* Fribourg, Editions Universitaires, 1964.

KUNZ (L) — *Quand les élèves participent aux responsabilités,* Editions Ouvrières, Paris, 1970

LA GARANDERIE (A. de) — *Les profils pédagogiques,* Paris, Le Centurion, 1980.

L AMONT AGNE (C) — *Tests pour la détermination du style d'apprentissage,* Montréal, Service pédagogique de l'Université de Montréal, 1974, 1977, 19 78.

LAPASSADE (G) — *L'entrée dans la vie,* Paris, Editions de Minuit, 1963.

Groupes, organisations et institutions, Paris, Gauthier Villars, 1967.

L'autogestion pédagogique, Paris, Gauthier Viltars, 1971.
L'analyseur et l'analyste, Paris, Gauthier Villars, 1971.
« Spécificité et limites de l'analyse institutionnelle », *Les temps modernes,* Paris, 1972, 317.
Socio-analyse et potentiel humain, Paris, Gauthier Villars, 1975. LARIVIERE (J) - *La réforme de l'enseignement de la philosophie en France,* Montréal, Editions Fides, 1943. LA VAISSIERE (J. de) — *Psychologie pédagogique,* Paris, Beauchesne, 1916.
Eléments de psychologie expérimentale, Paris, Beauchesne, 1926. LA VAISSIERE (J. de) et autres — *Questions actuelles de pédagogie,* Juvisy, Cerf, 1931.
LE BOTERF (G) — *Formation et autogestion,* Paris, Editions ESF, 1975.
LEGRAND (L) — *Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1972.
« Objectifs et modalités du travail indépendant » *Recherches pédagogiques,* Paris, INRDP, 1974, 66.
Pour une politique démocratique de l'éducation, Paris, Presses Universitaires de France, 1977.
LE NY (J.F.) — « La programmation de l'apprentissage des connaissances particulières », *Bulletin de psychologie,* Paris, 1978, 333, XXXI, 1-6. LEPLAT (J), ENARD (C), WEIL-FASSINA *(A) —La formation par l'apprentissage,* Paris, Presses Universitaires de France, 1970.
LERBET (G) — « L'archéo-pédagogie. Essai d'analyse structuraliste de la genèse du concept pédagogique », *Revue Française de Pédagogie,* Paris, 1980, 52.
LEROY (G) — *Le dialogue en éducation,* Paris, Presses Universitaires de France, 1970.
LESELBAUM (N) — « Le travail indépendant au second cycle », *Recherches pédagogiques,* Paris, INRDP, 1974, 66.
Essai d'évaluation d'une pédagogie de l'autonomie dans l'aide apportée aux élèves en difficulté, Paris, INRDP, 1978.
Les phénomènes de résistance au travail indépendant, Paris, INRDP, 1974.
LEVI-STRAUSS (C) — *Tristes tropiques,* Paris, Pion, 1955. LOBROT (M) — *La pédagogie institutionnelle,* Paris, Gauthier Villars, 1968.
« Où en est la pédagogie institutionnelle ? »,
Orientations, Paris, 1970, 34.
LOBROT (M) et coll. — *Changer l'école,* Paris, Epi, 1970. LOBROT (M) — *Les effets de l'autorité,* Paris, Gauthier Villars, 1973. LOURAU (R) — « L'alibi pédagogique », *Partisans,* Paris, 1969, 50.
L'illusion pédagogique, Paris, Epi, 1969.
L'instituant contre l'institué, Paris, Anthropos, 1969.
« La pédagogie institutionnelle », *Orientations,* Paris, 1970, 34.

L'analyse institutionnelle, Paris, Minuit, 1970.
« Le complot institutionnel », *Orientations*, Paris, 1970, 34.
Analyse institutionnelle et pédagogie, Paris Epi, 1971.
« Situation de l'analyse institutionnelle en 1972 ». *Les temps modernes*, Paris, 1972, 312-313.
LUCAS DE PESLOUAN (D) — *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, Thèse ronéotypée de Paris I, 1979.
« L'orientation psychothérapique en pédagogie institutionnelle », *Education et Développement*, Paris, 1979, 137 ; 1980, 138.
« Les pratiques institutionnelles », *Education et Développement*, Paris, 1980, 140.
LUCIER (P) — « Qu'est-ce que l'analyse institutionnelle ? », *Prospectives*, Montréal, CADRE, 1976, vol. 12, 4.
LUNZER (E) — *The effective use ofreading*, Londres, Heinemann Educational Books, 1979.
LYOTARD (J.F.) — *La condition post-moderne*, Paris, Editions de Minuit, 1980.
MACCIO (C) — *Autorité, pouvoir, responsabilité*, Paris, Editions Chroniques Sociales, 1980.
MAC DONALD-ROSS (M) — « Behavioural objectives : a critical review », *Institutional Science*, 1973, 2.
MACHE (A) et autres — *L'hygiène mentale des enfants et adolescents*, Neuchâ-tel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1943.
MAISONNEUVE (J) — *La dynamique des groupes*, Paris, Presses Universitaires de France, 1968.
MAGGIORI (R) et DELACAMPAGNE (C) — *Philosopher. Les interrogations contemporaines*, Paris, Fayard, 1980. MAKARENKO (A) — *Poème pédagogique*, Moscou, Edition de Moscou, 1933.
Les drapeaux sur les tours, Paris, Edition de Moscou, 1937. MANUEL (E) — « Un discours », *Revue Pédagogique*, Paris, 1889, XV. MARBEAU (V) — « Le contenu pédagogique du travail indépendant », *Recherches pédagogiques*, Paris, INRDP, 1974, 66.
Le travail indépendant, Lyon, CRDP, 1975.
MARCIL-LACOSTE (L) — « La pluralité des adultes à l'écoute des enfants », *Education et Développement*, Paris, 1980, 138. MASAI (P) et JAMBE (R)
— *L'éducation de l'affectivité*, Paris, Nathan, 1977.
MASSARENTI (L) — « Méthodes d'apprentissage et schémas préférentiels », *Revue Française de Pédagogie*, Paris, 1979, 46.
MENDEL (G) — *Pour décoloniser l'enfant : socio-psychanalyse de l'autorité*, Paris, Payot, 1971.
MIALARET (G) et DEBESSE (M) — *Traité des sciences pédagogiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 1978, tome 7.

MICHAUD (G) — « Analyse institutionnelle et pédagogie — Documents critiques et cliniques », revue *Recherches,* Paris, 1969, septembre, numéro spécial.
MILBERGUE (J.P) — « Rapports pédagogiques dans l'université », *Les temps modernes,* Paris, 1965, 227.
MOLLO (S) — *L'école dans la société,* Paris, Dunod, 1969.
Les muets parlent aux sourds, Paris, Casterman, 1975.
MONDE DE L'EDUCATION (LE) — « Où en est la discipline? », Paris, 1982, 79.
MONTMOLLIN (M. de) — *Le taylorisme à visage humain,* Paris, Presses Universitaires de France, 1981.
MORIN (M) — *L'imaginaire dans l'éducation permanente,* Paris, Gauthier Villars, 1976.
MORRISON (A) et MAC INTYRE (D) — *Teachers and Teaching,* Hardmondsworth, Penguin Books Ltd, 1973.
Profession : enseignant, Paris, A. Colin, 1975.
Psychologie sociale de l'enseignement, Paris, Dunod, 1976, 2 tomes. MORY (F) — *Enseignement individuel et travail par équipes,* Paris, Bourrelier et Cie, 1946.
MOUSSE (J) — « Enjeux de l'autogestion », *Etudes,* Paris, 1979, tome 349, février.
MOYNE (A) — *Le travail autonome, vers une autre pédagogie ?,* Lyon II, Thèse ronéotypée, 1981, 2 tomes.
MURRAY (D.L) — *The testing ofa modelfor thé interprétation of concept formation using collège biology students,* Purdue University, Ph.D. Thesis, 1963.
NATANSON (J.J) — *Avenir de l'éducation,* Paris, Epi, 1971.
L'enseignement impossible, Paris, Editions Universitaires, 1973.
NEILL (A.S) — *A dominie in doubt,* Londres, Jenkins, 1920.
The problem child, Londres, Jenkins, 1926.
The problem parent, Londres, Jenkins, 1932.
The problem teacher, Londres, Jenkins, 1939.
Libres enfants de Summerhill, Paris, Maspéro, 1970.
Journal d'un instituteur de campagne, Paris, Payot, 1975.
Neill, Neill, peau de mandarine, Paris, Hachette littérature, 1980. NOËL (F) — « La profession d'instituteur vue par les normaliens et leurs professeurs », *Education et Développement,* Paris, 1980, 142. NOT (L) — *Les pédagogies de la connaissance,* Toulouse, Privât, 1979. NOVAK (J.D) — *A theory of éducation,* Ithaca and London, Cornell University Press, 1977.
NOYE (D) et PIVETEAU (J) — *Comment communiquer de façon efficace,* Paris, INSEP-ERES, 1978.
Guide pratique du formateur, l'art de concevoir et d'animer une formation, Paris, INSEP-ERES, 1981.

OLIEVESTEIN (C) — *Cahiers Pédagogiques,* Paris, 1976, 148-149.
OSTERRIETH (P.A) — *Faire des adultes,* Bruxelles, Ch. Dessart, 1966. OURY (F) et VASQUEZ (A) — *Vers une pédagogie institutionnelle,* Paris, Maspero, 1967.
« La classe où rien ne va plus », *Education et Développement,* Paris, 1971, 71.
OURY (F) et PAIN (J) — *Chronique de l'école-caserne,* Paris, Maspéro, 1972.
PAIN (J) — « Relire l'Emile, ou : le cimetière des autruches de la pédagogie », *Orientations,* Paris, 1975, 53.
Une formation à la pratique institutionnelle, Paris X, thèse ronéotypée, 1979.
PALMADE (G) — *Les méthodes en pédagogie,* Paris, Presses Universitaires de France, 1953.
PAQUETTE (C) — *Le projet éducatif,* Montréal, Editions NHP, 1979. PARE (A) — *Créativité et pédagogie ouverte,* Montréal, Editions NHP, 1980, 3 tomes.
PARLEBAS (P) — « Un modèle d'entretien hyper-directif : la maïeutique de Socrate », *Revue Française de Pédagogie,* Paris, INRP, 1980, 51. PASTIAUX (J) — « Changement de pédagogie et changement d'attitudes des élèves », *Revue Française de Pédagogie,* Paris, INRP, 1982, 58. PATY (D) — *Douze collèges en France.* Enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui, Paris, La Documentation française, 1981. PAYOT (J) — *La faillite de l'enseignement,* Paris, Librairie Félix Alcan, 1937. PEDAGOGIE — « Le travail indépendant »,

Paris, 1972, 6 ; 1974. 10. PEDAGOGIQUES — Montréal, 1978, vol. 3, 4 ; 1979, vol. 4,3 ; 1980, nouvelle série, vol. 1, 2.
PELAZZOLI (M. S) — *Un nouveau monde thérapeuthique face aux familles à transaction schizophrénique,* Paris, Editions ESF, 1978.
PERETTI (A. de) — *Liberté et relations humaines ou l'inspiration non directive,* Paris, Epi, 1966.
« Notes sur éducation et autorité », *Pédagogie et psychologie des groupes »,* ARIP, Paris, Editions de l'Epi, 1972.
Pensée et vérité de Cari Rogers, Toulouse, Privât, 1974.
PERETTI (A. de) et coll. — *Recueil d'instruments et de procesus d'évaluation formattve,* Paris, INRP, 1980, 2 tomes.
PERIER (E) — *La seconde enfance, guide hygiénique des mères et des personnes appelées à diriger l'éducation de la jeunesse,* Paris, Librairie J.B. Baillière et fils, 1888.
Hygiène de l'adolescence, Paris, Librairie J.B. Baillière et fils, 1981. PETIT (E) — *Les centres de documentation et d'information : facteur de changement dans les établissements du second degré ?,* Lyon II, Thèse ronéotypée, 1980. PIAGET (J) — *La naissance de l'intelligence chez l'enfant,* Neuchâtel, Delà-chaux et Niestlé, 1936.
La psychologie de l'intelligence, Paris, Armand Colin, 1947.

Sagesse et illusions de la philosophie, *Paris, Presses Universitaires de France, 1965. PIVETEAU (J) — « Qui a besoin de qui? »,* Orientations, *Paris, 1975, 53.*
« Les infiltrations de la psychologie humaniste en éducation », in L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation *(COLLECTIF), Paris, Epi, 1976, tome 2,*
« Faut-il encore aller à l'école? », La Vie, *Paris, 1978, 1726.*
« Enseigner : vocation ou martyre ? », in Le sujet de l'éducation *(COLLECTIF), Paris, Beauchesne, 1979.*
POCHET (C) et OURY (F) — Qui c'est le conseil?, *Paris, Maspéro, 1979.*
POEYDOMENGE (M.L) — Relation d'aide et enseignement. Application des concepts rogériens à l'éducation scolaire, *Lyon II, Thèse ronéotypée, 1981.*
POPHAM (W.J) et BAKER (E.L) — Comment programmer une séquence pédagogique, *Paris, Bordas, 1981.*
POROER (A) — L'étude en équipes, *Paris, Labor et Nathan, 1976. POUR — « L'analyse institutionnelle et la formation permanente », Paris, 1973, 32, 33.*
« Les nouveaux groupes de formation », Paris, 1975, 41.
« L'acquisition et la transmission des connaissances », Paris, 1977, 49 ; 1978, 58.

« L'analyse institutionnelle en crise », Paris, 1978, 62-63. POSTAL-VINAY (O) — « La philosophie quatre à quatre », Education et Développement, *Paris, 1975, 103.*
POSTIC (M) — Observation et formation des enseignants, *Paris, Presses Universitaires de France, 1977.*
La relation éducative, *Paris, Presses Universitaires de France, 1978.*
POSTMAN (N) — Enseigner, c'est résister, *Paris, Le Centurion, 1981. PUJADE-RENAUD (C) et ZIMMERMANN (D)* — Voies non-verbales de la relation pédagogique, *Paris, Editions ESF, 1976.*
PROST (A) — L'enseignement en France, *1800-1967, Paris, Presses Universitaires de France, 1960.*
RAILLON (L) — « Le système pédagogique d'enseignement », Education et Développement, *Paris, 1979, 132.*
RAISON PRESENTE — « Enfant antique et pédagogie classique », Paris, 1981, 59.
RAVEN (J) — Education, values and society. The objectives of éducation and thé nature and development of compétence, *Londres, H.K. Lewis, 1977. REBOUL (O)* — Qu'est-ce qu'apprendre?, *Paris, Presses Universitaires de France, 1980.*
RECHERCHES — « Analyse institutionnelle et pédagogie », Paris, 1969, numéro spécial.
RECHERCHES ET DEBATS — « L'enseignement de la philosophie », Paris, 1961, 36.

REIMER (E) - Mort de l'école, *Paris, Editions Fleurus, 1972. REVUE PHILOSOPHIQUE DE LA FRANCE ET DE L'ETRANGER — Paris, 1969, tome 159, 1.*
REY-HERME (P.A) — Introduction à P1STRAK. Les problèmes fondamentaux de l'école du travail, *Paris, Desclée de Brouwer, 1973. ROGERS (C)* — Le développement de la personne, *Paris, Dunod, 1966.*
Liberté pour apprendre?, *Paris, Dunod, 1972.*
Les groupes de rencontre, *Paris, Dunod, 1973.*
« Education centrée sur la personne : un faisceau de preuves », Education et Développement, *Paris, 1977, 119.*
— Un manifeste personnaliste, *Paris, Dunod, 1979. ROSANVALLON (P)* — L'âge de l'autogestion, *Paris, Le Seuil, 1976. ROUSSEAU (J.J)* — Emile ou de l'éducation, *Paris, Garnier Flammarion, 1966. ROY (J.L) et CONTANT (A)* — Bibliographie annotée sur l'analyse institutionnelle. *Montréal, CADRE, 1975.*
SAFFANGE (J.F.) — Libres regards sur Summerhill, *Berne, Peter Lang, 1985, (thèse soutenue en 1981).*
SAINT-ARNAUD (Y) — Les petits groupes, participation et communication,, *Montréal, Editions du CIM, 1978.*
SCAGLIA (H) — « La position fantasmatique de l'observateur d'un groupe », in Désir de former et formation du savoir *(D. ANZIEU et coll.), Paris, Dunod, 1979.*
SCHMID (J.R) — Le maître-camarade et la pédagogie libertaire, *Paris, Maspéro, 1973.*
SCHOLES (M) - Profil d'apprentissage et enseignement personnalisé d'après J.E. HILL, *Montréal, Ministère de l'Education, 1974.*
SCHVARTZ (M) — « L'éducation en école est-elle encore possible ? », Orientations, *Paris, 1975, 54. SCHWARTZ (B)* — L'éducation demain, *Paris, Aubier-Montaigne, 1973.*
« Le travail indépendant », Annales du CRDP de Lyon, *Lyon, CRDP, 1974, 3020.*
SEMPE et GOSCINNY (R) — Le petit Nicolas, *Paris, Denoël, 1960, 2 tomes.*
SERRES (M) — Hermès V. Le passage du Nord-Ouest, *Paris, Editions de Minuit, 1981.*
SERVICE PEDAGOGIQUE DE L'UNIVERSITE DE MONTREAL — Les actes du colloque sur la pédagogie u niver sitaire, *Montréal, Université de Montréal, 1979.*
SEVE (L) — Marxisme et théorie de la personnalité, *Paris, Editions Sociales, 1975.*
SIMONOT (M) — Les animateurs socio-culturels, *Paris, Presses Universitaires de France, 1974.*
SIRE (M) — Le document et l'information : leur rôle dans l'éducation, *Paris, A. Colin, 1975.*

SKIDELSKY (M) — Le mouvement des écoles nouvelles anglaises, *Paris, Maspéro, 1972.*
SKINNER (B.F) — The technology ofteaching, *New York, Appleton-Century-Crofts, 1968.*
L'analyse espérimentale du comportement, *Bruxelles, Dessart, 1969.*
La révolution scientifique de l'enseignement, *Bruxelles, Dessart, 1969. SMITH (F)* — La compréhension et l'apprentissage, *Montréal, Editions HRW, 1979,*
SNYDERS (G) — La pédagogie en France aux XVHe et XVIIIe siècles, *Paris, Presses Universitaires de France, 1965.*
Pédagogie progressiste, *Paris, Presses Universitaires de France, 1972.*
Où vont les pédagogies non-directives?, *Paris, Presses Universitaires de France, 1973.*
Ecoles, classes et lutte de classes, *Paris, Presses Universitaires de France, 1976.*
SOCIETE BINET-SIMON — « L'avenir de la pédagogie par objectifs », Bulletin de la Société BINET-SIMON, *Lyon, 1978, 565.*
STATKINE (M.N) et KRAEVSKI (V.V) — « Recherches didactiques et application de leurs résultats dans la pratique en URSS », Perspectives, *Paris , UNESCO, 1978, vol. VIII, 3.*
STONES (E) — Readings in educational psychology. Learning and teaching, *Londres, Methuen and Co. Ltd, 1970.*
Introduction à la psychopédagogie, *Paris, Editions Ouvrières, 1973.*
TESTANIERE (J) — « Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré », Revue Française de Sociologie, *Paris, 1967-1968, 1.*
THIBAUDET (A) — Histoire de la littérature française de 1789 à nos jours, *Paris, Stock, 1939.*
THORPE (L.P) et SCHMULLER (A.M) — Les théories contemporaines de l'apprentissage et leurs applications à la pédagogie et à la psychologie, *Paris, Presses Universitaires de France, 1956.*
THYNE (J.M) — Psychologie de l'apprentissage et techniques d'enseignement, *Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1974.*
TRINQUIER (P) — Le métier d'instituteur, *Paris, Casterman, coll. E3, 1979.*
U.C.O — Concours général des établissements catholiques d'enseignement secondaire, *Angers, Université Catholique de l'Ouest, 1979, tiré à part de 148 pages,*
U.N.E.S.C.O — L'éducation et l'approche systémique, *Paris, Les Presses de l'UNESCO, 1978*
VACHER (L.M) — « Modeste prière pour le bon usage des cours de philosophie dans les collèges », Prospectives, *Montréal, CADRE, 1981, vol. 17, 1.*
VANDEVELDE (L) et VANDER ELST (P) — Peut-on préciser les objectifs en éducation?, *Paris, Nathan, 1976.*
VASQUEZ (A) et OURY (F) — Vers une pédagogie Institutionnelle, *Paris, Maspéro, 1972 (1967).*

De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, *Paris, NGjspéro, 1971.*
VASSE (D) — « L'autorité du maître », Etudes, *Paris, 1967, tome 33£, février.*
VERMEIL (G) — La fatigue à l'école, *Paris, Editions, ESF, 1976.* \ *VERNE (E) — « Faut-il encore éduquer les jeunes ? », in* Attention /'. Ecoles *(COLLECTIF), Paris, Editions Fleurus, 1972.*
« Déscolarisation et éducation permanente », in Attention! Ecoles *(COLLECTIF), Paris, Editions Fleurus, 1972.*
VIAL (J) — Vers une pédagogie de la personne, *Paris, Presses Universitaires de France, 1975.*
La Pédagogie pour qui ? pourquoi ? La famille et l'école aujourd'hui, *Paris, Casterman, 1977.*
VILLE (P) — « L'analysme », Anthropos, *Paris, 1973, 29-30. VOLPICELLI (L) —* L'évolution de la pédagogie soviétique, *Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1954.*
WALL (W.D.) — L'éducation constructive des enfants, *Paris, UNESCO, 1979. ZELDIN (T.) —* Histoire des passions françaises,*tome 2, « Orgueil et intelligence », Paris, Editions Recherches, coll. Encres, 1978. ZIMMERMANN (D.) — « Un langage non-verbal en classe : les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers »,* Revue Française de Pédagogie, *Paris, 1978, 44.*

TABLE DES MATIERES

***PREFACE de** Daniel HAMELINE 5*

INTRODUCTION 13

l'école écartelée 13
malade du désir du savoir 14
trois illusions, un choix : la vie 16
ne pas trop comprendre pour innover 17
nous n'en sommes pas 18
praticien d'abord 20
rhétorique après 22
rhétorique toujours 24
théoricien de la pédagogie 25
à la recherche du général : la théorie contre l'élevage 27

***CHAPITRE** 1 **:** PROPOSITION 31*

possessions pédagogiques 31
paradigme, où es-tu ? 33
la modestie, chemin de l'analyse 36
pédagogie, tu vaux encore le coup 38
une évolution (faussement) personnelle 40
les sujets, les morts et les fous en pédagogie 42
dans le processus « enseigner » 44
dans le processus « former » 45
dans le processus « apprendre » 47
à nous de jouer 49

CHAPITRE 2 : LE PROCESSUS « ENSEIGNER » 50

de la méthode avant toute chose 50
une situation de monopole 50

I — Description de la pédagogie traditionnelle *51*

A — Eléments et articulations *52*

le maître est le maître *52*
les règles du jeu .....
le système pédagogique d'enseignement *53*
relation : impersonnel *54*
difficultés et survie *55*
qui a besoin de qui ? *55*
des élèves, par pitié ! *56*
les jeux du besoin et du pouvoir 56
statut, rôle et savoir *57*
le savoir, pas la vie *58*
Platon et les Jésuites : même combat *60*
l'idéal de la norme *60*
l'idéal bureaucratique *61*
des bureaucrates partout *62*
les nouveaux prêtres *64*
et maintenant ? *65*
la modernité traditionnelle *66*

B — Justifications *68*

allons, soyez raisonnables ! *69*
traditions dans la tradition *70*
actif, passif..... *71*
modèle de la tradition et tradition du modèle *72*
récapitulons *73*
secondaire est l'humanisme *74*
dis-moi ce que tu fais *75*

II — Conséquences de la pédagogie traditionnelle *76*

je préfère les mauvais poèmes *77*
caporalisme et détention *79*
idéal de l'élève, idéal de l'enseignant *80*
qui trop instruit mal éduque *81*
l'école c'est l'anti-vie ou : le désastre est quotidien *83*
évolution ? régression : condamnation des portes ouvertes *85*
vraie et fausse ambiguïté de la relation pédagogique *87*
une relation non-éducative traditionnelle *88*
l'artifice du contrat *89*
psychanalyse du processus « enseigner » *90*
mécanismes en tous genres *91*

confiance dans la relation et relation de confiance *92*
organisation : évolution et pouvoir …… *94*
quand le pouvoir résorbe l'autorité 95
une affaire de milieu ? …… *96*
l'école-cauchemar …… *98*
un zéro pointé?..... *99*
malmenage et gaspillage sont les deux *100*
le flambeau américain *103*
la pédagogie expérimentale ou la question du rendement de nos forêts ... *105*

CHAPITRES: LE PROCESSUS « FORMER » *108*

mal à l'aise dans un langage …… *108*
nécessaires compromissions *110*
que peut faire un enseignant ? tenter *112*

I — Un parcours dans l'histoire des pédagogies institutionnelles *113*

institution et organisation *114*
un sens au flou *115*
en rupture de contrat *116*
caractéristiques de l'institution *118*
racines : Rousseau, Freinet, Neill et les autres *119*
une pédagogie qui reste nouvelle *121*
politique partout *122*
l'école, un hôpital pour bien portants ? *124*
la pédagogie institutionnelle une et divisible …… *126*
concilier l'inconciliable ? *128*
entre deux chaises pour mille et une définitions *130*

II — Les concepts moteurs *133*

la révolte de l'instituant *133*
du conseil jaillit la flamme *135*
carré blanc pour un face-à-face *136*
changez de structures *138*
tous à l'eau …… *140*
le règne du chercheur-événement …… *142*
la non-directivité comme sixième pilier …… *144*
pratique de la négation *146*
cache-toi Lawrence …… *148*
l'autogestion est politique …… *150*

CHAPITRE 4: LE PROCESSUS « APPRENDRE » *153*

I — Que choisir? *154*

A — Les objectifs pédagogiques *155*

mise en tableaux *155*
application d'échelles *159*
pourquoi pas ? *161*
réponse : résistance à la séduction *163*

B — Le travail indépendant *165*

la fonction enseignante *165*
du travail dirigé au travail indépendant : le grand renversement *167*
sociologisme et individualisation = reproduction et pédagogie différenciée *169*
non à la différenciation, oui à la diversification et à l'individualisation ... *171*
nihil novi sub sole *173*
échec au centre... et à Gutemberg *176*
nouveaux moyens pour un éternel retour *178*
l'originalité sans peine *179*
des rôles pour une auberge espagnole *181*

II — Qu'est-ce qu'apprendre ? *184*

A — Les signes d'un déplacement *185*

où la logique et la psychologie font un bien mauvais ménage *186*
les nouveaux chemins de la didactique *188*
un bouquet pédagogique *190*
in memoriam, et puis après... ..... *192*
une attitude de secouriste et une idéologie de la sûreté *194*
conseils pour élaborer son expérience *196*
buts éducatifs cherchent valeurs nouvelles *199*
ça bouge, ça parle et on en parle *202*
enfin Moïse vint *205*

B — Vers des éléments plus systématiques *208*

s'imposer ou rester au service ? *209*
Bloom: un optimiste impénitent *211*
au-delà du principe de Watson *213*
tout et presque rien, ou la véritable nature de l'apprentissage : questions . *216*
extinction funeste de l'art de l'amalgame *219*
l'important : ce que je sais déjà *222*
éduquer aux concepts *224*

pédagogie = facilitation de l'apprentissage intelligent *227*
des choses simples pour un mort efficace *230*

CONCLUSION *232*

mais qu'avons-nous vu? *232*
le pédagogue et l'équilibriste, ou comment ne pas se rompre les os *233*
exercices de géométrie variable *235*
parcours pédagogiques *236*
amnistiez-nous *238*
délit de contrebande pour agent double *239*
les frères ennemis de la pédagogie *241*
poètes et enseignants contre l'ascension de l'humanité *243*
pluralité : mère, veux-tu ? combien de pas ? dix pas de géant *245*
le consensus est mort, vive la pluralité *246*
l'école de Jules Ferry est morte : vive la pluralité *247*

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE *251*

TABLE DES MATIERES *267*